Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

На правах рукописи

Иванова Ирина Викторовна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:
Рожков Михаил Иосифович,
доктор педагогических наук,
профессор, заслуженный деятель науки РФ

Ярославль – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..……..…… 4

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА…….……..……. 28

1.1 Саморазвитие как процесс построения и реализации проекта собственной жизни…….…… 28

1.2 Процессуальные основы саморазвития подростка…..…….. 59

1.3 Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования ……. 90

Выводы по первой главе……..…….. 110

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ…….……..... 117

2.1 Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании…… 117

2.2 Закономерности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании……..…….. 130

2.3 Принципы формирования ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании……...……..... 147

2.4 Преодоление как фактор рефлексивно-ценностного подхода и детерминанта механизма сопровождения, реализующегося на его основе.. 173

Выводы по второй главе…… 186

ГЛАВА 3.ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ…….…….. 192

3.1 Модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании…….. 192

3.2 Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей …….…. 221

3.3 Условия педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании ……..…. 239

Выводы по третьей главе……... 250

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ……..…….... 256

4.1 Этапы и содержание опытно-экспериментального исследования…….. 256

4.2 Подготовка и апробация пакета диагностического инструментария….. 279
4.3 Содержание, формы и результаты подготовки педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании……... 289
4.4 Опытно-экспериментальная проверка идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании …….. 318
4.5 Результаты опытно-экспериментального исследования...……... 339
Выводы по четвёртой главе…….. 367
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 376
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ……..... 384
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….. 386
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА……..……. 437
ПРИЛОЖЕНИЯ…….…….. 439
Приложение А. Процессуальные составляющие саморазвития подростков……... 439
Приложение Б. Методы и формы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании……..... 444
Приложение В. Социальный паспорт подростка, предполагающий изучение опыта преодоления подростком трудностей……..…… 460
Приложение Г. Стимулирующая диагностика……..……..…… 465
Приложение Д. Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании……...…. 467
Приложение Е. Задачи опытной и опытно-экспериментальной работы на разных этапах исследования…..…….. 484
Приложение Ж. Комплекс диагностического инструментария для подростков……..…….....…… 487
Приложение И. Комплекс диагностического инструментария для педагогов и методистов…….…… 498
Приложение К. Результаты опытной работы, организованной в рамках исследования…….……..……..... 504
Приложение Л. Участники опытно-экспериментального исследования: характеристика выборочной совокупности …… 522
Приложение М. Результаты проведённых эмпирических исследований…. 524
Приложение Н. Организация педагогического эксперимента……... 534
Приложение П. Результаты педагогического эксперимента…… 557

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью, активным вхождением в жизнь средств виртуальной коммуникации. В контексте масштабных, неуправляемых информационных потоков, противоречивости происходящих событий особую актуальность приобретает готовность человека к осознанному выбору, его личностная и социальная ответственность.

Изменения общественной жизни тесно связаны с модернизацией образование как социального института, который готовит обучающихся к решению новых задач. Сегодня успешность молодых людей предполагает умение ориентироваться в разноплановой информации, делать ответственный самостоятельный выбор на основе чётких ценностных ориентаций, растущих потребностей в самореализации. Анализ научных трудов позволяет утверждать, что в интегративном виде перечисленные позиции составляют готовность обучающегося к саморазвитию.

Нормативные документы, регламентирующие развитие образования в нашем государстве, определяют важность создания условий для свободного развития детей и молодёжи (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*),* их самореализации (Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»), формирования высокого уровня духовно-нравственного развития («Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»). Данные целевые ориентиры соотносятся с образовательной политикой разных стран мира. Исследования зарубежных учёных свидетельствуют, что воспитание свободной и ответственной личности возможно в контексте деятельности, создающей условия для её саморазвития (M. Cai, A. Carr, I. Demchenko, G. Edwards, E. Kyzko, B. Maksymchuk, I. Maksymchuk, T. Ng, O. Protas, O. Sahach, Z. H. Wan, Y. Zhan).

Направленность современной педагогической теории и образовательной

практики на развитие у детей способности к осуществлению нравственной рефлексии событий (М. И. Рожков), к сознательному выбору способа поведения в ситуациях неопределенности (М. Р. Мирошкина), к ответственному самоопределению в социокультурном информационном пространстве (Е. М. Сафронова) позволяют считать воспитание свободной личности одной из целевых задач образования.

Особую роль в становлении саморазвивающейся личности следует отвести подростковому возрасту, задачи которого связаны с определением целей в жизни, рефлексией имеющихся возможностей и проектированием себя в будущем (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. Эриксон). Однако сегодня подросток не всегда готов к экзистенциальному выбору: зачастую задаёт материал для саморазвития и формирует выбор за ребёнка виртуальная реальность. Опыт педагогической работы показывает, что у значительной части подростков наблюдаются: абстрактность размышлений о собственном будущем, боязнь трудностей, нежелание их преодолевать, ограниченный опыт самостоятельных выборов, представление о росте качества жизни не за счёт личных усилий, а вследствие внешних обстоятельств. Возникает риск выбора социально неодобряемых моделей поведения.

В связи с этим у подростка важно формировать способность ставить обоснованные цели, осознавать зависимость результата от собственного выбора и важность создания проекта саморазвития, проявлять активность в ходе преодоления трудностей. Реализация данных задач возможна в условиях такой организации воспитательного процесса, которая обеспечивает субъектную позицию ребёнка и предполагает сотрудничество детей и взрослых.

Опираясь на труды А. Г. Асмолова, В. П. Голованова, Е. Б. Евладовой. М. И. Рожкова, полагаем, что преимущественным ресурсом для воспитания свободной личности обладает дополнительное образование. Учитывая то, что дополнительное образование построено на основе свободы выбора и ориентировано на удовлетворение интересов детей, его можно рассматривать как образование, имеющее широкие возможности для ценностно-ориентированного осмысления подростком себя в деятельности, которая является для него в данный момент вре-

мени значимой, реализующей его интересы и потребности.

Сегодня его развитие является одним из приоритетных направлений модернизации отечественного образования, о чём свидетельствует комплекс мер, предусмотренных Федеральным проектом «Успех каждого» ребёнка» Национального проекта «Образование», приоритетным проектом «Доступное дополнительное образование для детей», «Целевой моделью развития региональных систем дополнительного образования детей». В документах обозначена важная роль дополнительного образования детей в системе образования Российской Федерации как важнейшего элемента духовно-нравственного совершенствования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности.

В то же время анализ психолого-педагогической литературы и опыта работы отдельных образовательных организаций свидетельствует о том, что в условиях дополнительного образования недостаточно реализуется функция формирования готовности подростков к саморазвитию, что подтверждается рядом фактов.

Во-первых, результаты опроса, проведённого нами в г. Калуге (2018-2019), показали, что на сегодняшний день в массовой практике дополнительного образования отсутствует реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков, что подтверждается тем, что обучающиеся зачастую занимают позицию исполнителей замыслов взрослых. Распространена практика определения родителями творческих объединений для их посещения детьми. Родители (92%), педагоги (54,8%) и методисты (60%) считают, что подросток не способен к самостоятельному ответственному выбору, что указывает на отсутствие их готовности к реализации идей воспитания свободной личности.

Во-вторых, формирование готовности подростков к саморазвитию возможно лишь в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды, однако результаты проведённых нами исследований показали, что развитие нравственных ценностных ориентаций не воспринимается педагогами ключевой задачей дополнительного образования; лишь 20% педагогов регулярно обращают внимание на нравственные аспекты воспитательной деятельности.

В-третьих, педагогическое сопровождение саморазвития подростков воз-

можно в условиях индивидуальной ориентированности образовательного процесса, широты образовательных предложений, однако исследования под руководством С. Г. Косарецкого, организованные НИУ «Высшая школа экономики» (2019), показывают то, что практически неизменным остался состав программ, реализующихся в 59% организаций дополнительного образования детей, 44,3% родителей не видят изменений в части разнообразия занятий. Как правило, дети не приобщаются к разработке программ, не участвуют в их обсуждении и, как следствие, не являются в полном смысле заказчиками услуг дополнительного образования. При этом, сегодня около 75% обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет получают дополнительное образование, что подчёркивает потенциальные возможности данного вида образования в воспитании подрастающего поколения.

Указанные выше факты и ряд других данных, полученных в результате исследования, свидетельствуют о том, что педагоги сегодня испытывают сложности в решении актуальных проблем, связанных с воспитанием свободной личности, зачастую не учитывают тенденции развития современного ребёнка и массово не применяют современные педагогические средства, направленные на формирование готовности подростков к саморазвитию.

Вышеизложенное подтверждает актуальность разработки методологических, теоретических и методических оснований педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Степень разработанности проблемы. В современной отечественной науке имеются определенные теоретические положения, раскрывающие проблему педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании. В научных трудах Д. А. Леонтьева, В. Г. Маралова, А. Б. Орлова, М. А. Щукиной рассмотрены процессуальные характеристики саморазвития. В работах В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман представлены психолого-возрастные особенности саморазвития личности подростка. Особое значение для настоящего исследования представляют идеи современной экзистенциальной психологии (К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Дружинин), выражение которых в отечественной педагогике XX века связано с формированием экзистенциального подхода

к воспитанию (М. И. Рожков). Развивая экзистенциальные идеи в педагогике, учёные исследуют теоретико-методологические и методические аспекты воспитания свободного человека. В частности, предложены: рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников (Т. Н. Сапожникова), субъектно-ориентированная технология (Л. В. Байбородова), технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании (Т. Н. Гущина), вариативность программирования деятельности детских организаций и конструирования «поля самореализации» (А. В. Волохов).

В педагогической науке имеются многочисленные труды, в которых раскрыта специфика организации дополнительного образования детей и показаны воспитательные возможности данной образовательной системы (В. П. Бедерханова, М. И. Болотова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарева, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, Н. Л. Селиванова, О. А. Селиванова, А. И. Щетинская и др.). За последние десятилетия выполнен ряд исследований в области дополнительного образования, направленных на изучение вопросов социально-педагогической поддержки самореализации подростков (Н. А. Соколова), развития их субъектности (Т. А. Антопольская), формирования активной жизненной позиции детей как условия их самоопределения и саморазвития (И. Д. Демакова), педагогического сопровождения самоорганизации детских объединений (М. Р. Мирошкина). В работах В. П. Бедерхановой раскрыто влияние профессиональной позиции педагога на формирование ценностных ориентаций детей, представлена модель педагогического сопровождения инновационной деятельности в дополнительном образовании. В трудах Л. В. Байбородовой представлены подходы к подготовке педагогов дополнительного образования, рассмотрены вопросы организации педагогического сопровождения детей во внеурочной деятельности, в том числе в сельских школах.

При несомненной значимости результатов в данной области, очевидно, что они не дают системного представления о сущности категории готовности подростка к саморазвитию как качества личности. Фрагментарный характер носит ана-

лиз влияния формирования ценностей и рефлексии на готовность к саморазвитию «цифрового» поколения подростков, отсутствует методология и методика педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, нераскрытыми остаются вопросы подготовки педагогов к организации данного вида педагогической деятельности. Требуют определения и научного обоснования подходы, учитывающие процессуальную основу формирования готовности подростков к саморазвитию и обеспечивающие организацию педагогической деятельности в дополнительном образовании на её основе.

Вышеизложенные положения позволяют выделить ***ряд противоречий***:

– между потребностью общества в молодых людях, обладающих ответственностью, нравственной устойчивостью, стремлением к самосовершенствованию, и несформированностью у значительной части подростков этих качеств;

– между возникновением в подростковом возрасте психологических предпосылок для саморазвития и дефицитом педагогических средств, обеспечивающих создание и реализацию подростком проекта саморазвития в дополнительном образовании*;*

– между наличием в системе дополнительного образования детей педагогических возможностей для саморазвития обучающихся и отсутствием теоретико-методологического и методического обеспечения педагогического сопровождения саморазвития подростков в данной образовательной системе*;*

– между стремительным развитием образования, его направленностью на решение задач, связанных с формированием свободной и ответственной личности, и неготовностью педагогов осуществлять соответствующую подготовку молодого поколения, мобильно реагируя на вызовы социокультурной реальности;

– между социально обусловленной потребностью педагогических работников в методическом обеспечении педагогического сопровождения саморазвития подростков и недостаточной разработанностью его педагогических средств.

Указанные противоречия определили **проблему исследования**: каковы теоретико-методологические и методические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании?

Цель исследования: разработать теоретико-методологические основания и педагогические средства педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Объект исследования: процесс педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Предмет исследования: теоретико-методологические основания и педагогические средства сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Исследование основано на **идее** взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Исходя из этого, *педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании* рассматривается как особый вид педагогического взаимодействия, предполагающий создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся ими в создании и реализации проектов саморазвития.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании будет успешным, если применяется рефлексивно-ценностный подход, что предполагает:

– учёт *закономерностей* детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни, связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором, связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом;

– реализацию *принципов:* ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка, стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка, организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, обеспечения выбора образовательной деятельности, создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, соблюдение которых способствует формированию ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании;

– использование *комплекса педагогических средств*, позволяющих организовать деятельность подростков по осуществлению ими нравственной экспертизы событий, рефлексии сформированных ценностей и используемых копинг-стратегий, и на основе этого – построение и реализацию проектов саморазвития;

– содействие ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации, выступающее в качестве *механизма сопровождения*;

– соблюдение следующих *условий: педагогических*, определяющих действия референтного педагога, реализующего тьюторскую позицию и создающего ценностно-ориентированную образовательную среду; *организационно-педагогических,* связанных с подготовкой педагогов к сопровождению саморазвития обучающихся; *организационно-управленческих,* включающих в себя процессы интеграции и управленческие решения, повышающие эффективность педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть педагогическую сущность саморазвития ребёнка, основываясь на междисциплинарном анализе данного феномена.

2. Определить возможности дополнительного образования в формировании готовности подростков к саморазвитию.

3. Обосновать рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, выявить и обосновать закономерности, определить принципы и механизм сопровождения.

4. На основе рефлексивно-ценностного подхода сконструировать модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и апробировать заложенные в ней идеи в условиях сельских и городских образовательных организаций.

5. Разработать комплекс педагогических средств, способствующих формированию готовности подростков к саморазвитию, и опытно-экспериментальным путём проверить его эффективность.

6. Выявить и обосновать совокупность условий педагогического сопровож-

дения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Методологическая основа исследования.

Первый уровень методологии составили идеи *экзистенциальной философии* в области строительства человеком себя и своей судьбы (отечественная философия – Н. А. Бердяев, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьев, С. Л. Франк, Л. И. Шестов; зарубежная философия – Д. Дюркгейм, А. Камю, С. Кьеркегор, Ж .-П. Сартр, И. Фихте, В. Франкл, Э. Фромм, Р. Штейнер, К. Ясперс).

Второй общенаучный уровень методологии составили общенаучные принципы и положения системного подхода (А. Н. Аверьянов, М. А. Данилов, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), законы педагогики (А. М. Новиков).

На третьем конкретно-научном методологическом уровне учитывались следующие подходы: экзистенциальный подход к воспитанию (М. И. Рожков); ценностно-рефлексивный подход в психологии, позиционирующий идею ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева); аксиологический подход, рассматривающий развитие личности через формирование нравственных ценностных ориентиров (В. П. Зинченко, М. С. Каган, Б. Т. Лихачев); рефлексивный подход, позиционирующий развитие рефлексии в качестве ведущего механизма развития психики (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Н. И. Непомнящая, В. М. Розин, И. Н.Семёнов); синергетический подход, делающий акцент на индивидуализации образовательного процесса и формировании рефлексивной позиции его субъектов (Д. В. Вилькеев, Л. Ф. Спирин, Н. М. Таланчук, Л. И. Уманский); деятельностный подход, предполагающий саморазвитие в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Концепцию настоящего исследования определяет обоснованный нами ***рефлексивно-ценностный подход, составивший основу педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании***.

При проведении исследования использовались следующие **методы**:

– *теоретические* – междисциплинарный анализ литературы по проблеме исследования, государственных документов, документации образовательных организаций; обобщение; систематизация; классификация; моделирование;

– *эмпирические* – изучение педагогического опыта; наблюдение; опросные методы (беседы с субъектами образовательных отношений, анкетирование); биографический метод; нарративный метод (анализ творческих работ, рефлексивных эссе, проектов); метод диагностических ситуаций; фокус-группа; методы оценивания (самооценка, взаимооценка, экспертная оценка); опытная и опытно-экспериментальная работа;

– *методы математико-статистической обработки эмпирических данных* – расчёт статистических критериев (критерий Фишера, критерий Спирмена-Брауна), корреляция (критерий Пирсона).

Теоретическую основу исследования составили:

– *концепции самореализации человека*, определившие детерминацию самореализации личности её ценностными ориентирами (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Мэй, Э. Эриксон);

– *идеи экзистенциальной психологии,* раскрывающие процессуальные основы формирования свободной личности (*отечественная психология* – К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Дружинин, Н. В. Клюева, Д. А. Леонтьев, Р. Х. Шакуров и др.; *зарубежная психология* – Л. Бинсвангер, Д. Бьюдженталь, Э. Дорцен, Р. Кочюнас, К. Поппер, П. Раншбург, Б. Скиннер, В. Франкл, К. Ясперс и др.);

– *идеи гуманистической педагогики свободного воспитания начала XX века,* ориентированные на реализацию ребёнком субъектной позиции в образовательном процессе (*отечественная педагогика* – В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский и др.; *зарубежная педагогика* – Дж. Дьюи, Л. Кольберг, Я. Корчак, В. Лай, М. Монтессори, А. Нилл, Р. Штейнер и др.), и ставшие историческими предпосылками экзистенциальных подходов в педагогике;

– *идеи экзистенциальной педагогики,* раскрывающие сущность воспитания свободной личности (М. И. Рожков, Т. Н. Гущина, Т. Н. Сапожникова и др.);

– *идеи индивидуализации в образовании,* раскрывающие роль организации индивидуально-ориентированной образовательной среды, соответствующей по-

требностям и возможностям каждого обучающегося, заложенные в трудах О. С. Газмана и получившие своё развитие в работах Ш. А. Амонашвили, Л. В. Байбородовой, И. Д. Демаковой, А. А. Караковского, М. И. Рожкова, Е. М. Сафроновой, В. Д. Шадрикова, С. А. Шмакова и др., а также *концепция развития индивидуальности* О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк;

– *идеи воспитания, ориентированные на самореализацию и развитие субъектности ребёнка в дополнительном образовании* (Т. А. Антопольская, В. П. Бедерханова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарева, Н. А. Соколова, Н. Л. Селиванова, И. И. Фришман, Т. Г. Яковчук и др.);

– *теория преодоления* Р. Х. Шакурова, *научные идеи, связанные с изучением копинг-ресурсов личности* (Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер, Р. Лазарус);

– научные знания в области изучения педагогических технологий (Л. В. Байбородова, В. А. Сластенин, А. П. Чернявская, В. В. Юдин);

– теоретические положения, раскрывающие современные взгляды на подготовку педагогических кадров, в том числе для системы дополнительного образования детей (А. В. Золотарева, Е. И. Казакова, Л. Г. Логинова, С. А. Писарева, Н. А. Соколова, А. П. Тряпицына и др.).

База исследования. В исследовании приняли участие образовательные организации дополнительного образования г. Калуги и Калужской области (ДЮЦ-КО «Галактика»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; «Областной эколого-биологический центр»; ИМЦ г. Юхнова); средние общеобразовательные школы №1, 8, 13, 14, 17, 25, 30, 45 г. Калуги; средняя общеобразовательная школа г. Юхнова; средняя общеобразовательная школа №4 г. Ярославля; школа №1527 г. Москвы; средняя общеобразовательная школа №6 г. Люберцы; санаторная школа-интернат №6 г. Ярославля; сельские школы Калужской области (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, с. Льва Толстого СОШ, д. Порослицы; СОШ, с. Щелканово), высшее учебное заведение г. Калуги (КГУ им. К. Э. Циолковского) и учреждение дополнительного профессионального образования Калужской области (КГИРО).

Всего исследованием было охвачено 2735 подростков в возрасте 11-14 лет, 805 родителей обучающихся, 277 педагогических и руководящих работников об-

разования, свыше 150 студентов педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки, более 300 слушателей курсов повышения квалификации из числа педагогических и руководящих работников системы дополнительного образования г. Калуги и Калужской области.

Исследование проводилось поэтапно в период с 2009 года по 2022 год.

На **первом этапе** (2009-2014) выявлялись методологические предпосылки изучения педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, выдвигалась проблема, проводился теоретический анализ состояния её разработанности, осуществлялся сбор и анализ эмпирического материала. Работа организовывалась в рамках экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика» и в ходе реализации проекта №12-16-40025 а (р), подержанного РГНФ и Правительством Калужской области, под руководством автора.

На **втором этапе** (2014-2017) осуществлялись внедрение идей педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности в образовательных организациях г. Калуги и Калужской области, сбор и обработка педагогических фактов, углублённое изучение передового педагогического опыта, уточнение проблемного поля исследования на основе полученных данных. Идеи и результаты исследования реализовывалась в экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика», а также в рамках проектов, подержанных РГНФ и Правительством Калужской области: №14-16-40007 а(р), №16-16-40024 а(р), выполненных под руководством автора, №16-16-40026 а(р) – при его участии.

На **третьем этапе** (2017-2020) в результате теоретико-практического изучения проблемы расширен предмет исследования, уточнена цель, скорректирована гипотеза, дополнены задачи исследования, модернизирована модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, поставлен педагогический эксперимент в практике образовательных организаций города и села. Исследования проводились в рамках деятельности экспериментальной площадки, действующей на базе ДЮЦКО «Галактика», а также работы по грантам: РГНФ, №16-16-40024 а(р) и РФФИ, № 20-013-00616-А под руково-

дством автора, и при его участии в проекте РГНФ, №16-16-40026 а(р).

На **четвертом этапе** (2020-2022), связанном с осмыслением теоретико-методических основ педагогического сопровождения, реализовывались идеи концепции и модели сопровождения в деятельности образовательных организаций, осуществлялся сбор и анализ материалов исследования, оформлялись его результаты, определялись перспективы изучения проблемы. Работа была осуществлена в рамках деятельности экспериментальной площадки, а также в ходе выполнения проекта № 20-013-00616-А, подержанного РФФИ.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на фундаментальные труды по проблемам воспитания и саморазвития подростков; методологической обоснованностью положений; соответствием применяемых методов предмету, цели и задачам исследования; широкой базой опытно-экспериментальной деятельности; сочетанием качественной и количественной обработки экспериментальных данных; длительностью исследования и репрезентативностью его результатов; успешным применением разработанных программных материалов, методических рекомендаций и учебно-методических пособий; многоуровневой научной апробацией полученных результатов на международных, всероссийских, региональных, межрегиональных научных и научно-практических конференциях; выполнением под научным руководством диссертанта научных проектов, поддержанных РГНФ и Правительством Калужской области, РФФИ.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– формирование готовности подростков к саморазвитию рассмотрено в качестве целевой функции дополнительного образования, реализация которой обусловлена педагогическими возможностями данного вида образования;

– обоснован рефлексивно-ценностный подход к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, учитывающий процессуальную основу формирования готовности личности к саморазвитию и развивающий экзистенциальные теории познания;

– выявлены закономерности педагогического сопровождения саморазвития

подростков в дополнительном образовании (детерминация саморазвития ценностным отношением к жизни; связь проекта саморазвития с экзистенциальным выбором; связь готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом);

– определены принципы, соотносимые с выделенными закономерностями и обеспечивающие формирование ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании: принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка; принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка; принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации; принцип обеспечения выбора образовательной деятельности; принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития;

– определён механизм педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, заключающийся в содействии ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации и детерминированный преодолением трудностей как фактором, актуализирующим мотивацию к саморазвитию;

– научно обоснована модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанная на методологии рефлексивно-ценностного подхода и представляющая собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов – целевого, ценностно-концептуального, содержательного, структурно-операционального, структурно-функционального, критериально-оценочного и результативного;

– разработан комплекс педагогических средств сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, обеспечивающий реализацию идей рефлексивно-ценностного подхода в реальной педагогической практике через организацию деятельности подростков по осуществлению ими нравственной экспертизы событий, рефлексии сформированных ценностей, используемых копинг-стратегий, построение и реализацию проектов саморазвития;

– разработана и с позиции рефлексивно-ценностного подхода обоснована

технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, представляющая собой систему педагогических методов и методик, алгоритмов деятельности педагогов и детей, единство которых обеспечивает приобретение и анализ подростками опыта разработки и реализации проектов саморазвития, индивидуального опыта преодоления; технология предполагает последовательную реализацию её трёх ступеней с использованием дифференцированных стратегий сопровождения;

– предложено понятие ценностно-ориентированной образовательной среды как событийной образовательной среды, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что педагогическая наука дополнена новыми знаниями, концептуальными идеями педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, в частности:

– понятийно-терминологический аппарат и междисциплинарный подход в педагогике получили развитие в связи с уточнением на основе рефлексивно-ценностного подхода содержания понятий: «саморазвитие» и «готовность подростка к саморазвитию», употребляемых в научных исследованиях, психолого-педагогической учебной и методической литературе, но еще не имеющих общепринятого описания;

– выявленные возможности дополнительного образования в формировании готовности подростков к саморазвитию расширяют научные представления о его целевых ориентирах, что вносит вклад в развитие теории дополнительного образования;

– предложенная идея педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанная на сопряжённости развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии, расширяет теоретические представления о конструировании воспитательной среды;

– теоретически обоснованная концепция педагогического сопровождения

саморазвития подростков в дополнительном образовании обогащает теорию воспитания посредством включения в неё закономерностей, принципов, механизма и условий, базирующихся на рефлексивно-ценностном подходе;

– разработанная модель обогащает теорию моделирования образовательной среды, субъектом которой является сам ребёнок; наличие в структуре модели как инвариантной, так и динамичной частей демонстрирует перспективы для развития теории моделирования образовательной среды с учётом факторов нелинейности процесса саморазвития;

– предложенная технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей обогащает теорию развития индивидуальности обучающихся, а также теорию моделирования субъектно-ориентированных педагогических технологий;

– раскрытие критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию расширяет научные представления об индивидуальности и способствует решению научной проблемы общей педагогики, состоящей в учёте индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся в образовательном процессе через включение в его содержание заданий, видов и способов деятельности, направленных на формирование готовности к саморазвитию;

– предложенный комплекс педагогических средств исследуемого сопровождения вносит вклад в инновационное проектирование образования, ориентированного на достижение воспитательных результатов;

– решённая в исследовании задача поиска условий реализации рассматриваемого сопровождения требует закрепления за педагогическим сопровождением саморазвития подростков в дополнительном образовании статуса функциональной обязанности педагога, определяет необходимость совершенствования высшего и послевузовского профессионального педагогического образования, что расширяет теорию развития образования на современном этапе.

Практическая значимость диссертационного исследования. Разработаны и апробированы педагогические средства, методические и учебно-методические материалы, диагностические методики для организации процесса

формирования готовности подростков к саморазвитию в условиях дополнительного и общего образования. Результаты исследования нашли отражение в программах воспитания образовательных организаций основного и дополнительного образования, рабочих программах дисциплин педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, программах курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Важнейшими практическими разработками автора являются следующие:

– опросник «Диагностика готовности подростка к саморазвитию», прошедший процедуру психометрической проверки; разработанный в соавторстве с М. И. Рожковым опросник «Мой идеал», которые могут быть использованы для изучения готовности подростков к саморазвитию;

– методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методика проблемных ситуаций и методика «О трудностях на пути к цели», индивидуальная карта подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития и портфолио, которые могут применяться в воспитательном процессе, при организации проектной деятельности;

– воспитательные модули «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира», предполагающие их реализацию в контексте дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей;

– модульная дополнительная общеразвивающая программа «Человек – Вселенная», программы внеурочной деятельности для основного общего образования «Психология общения» и «Психология личностного саморазвития», которые могут стать ресурсом содержания дополнительного образования и внеурочной деятельности;

– форма социального паспорта, предполагающего изучение имеющегося у подростка опыта преодоления и ориентированного на его использование в работе педагога, социального педагога, психолога;

– контент «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков» для программ дополнительного профессионального образования, предназначенный

для его реализации в системе повышения квалификации работников образования через его включение в программы курсов;

– модули «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков» для программ высшего педагогического образования (уровни: бакалавриат, магистратура), предполагающие их реализацию в составе дисциплин, формирующих соответствующие профессиональные компетенции;

– комплекс практических разработок и средств решения актуальных проблем организации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности, представленный в учебно-методических пособиях и методических рекомендациях, которые могут обеспечить самообразование педагогов и использоваться в ходе подготовки педагогических работников.

Личный вклад автора в исследование состоит в разработке концепции, модели и средств педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании; в подготовке диагностического инструментария для подростков, педагогов и методистов; проведении масштабных эмпирических исследований в г. Калуге и Калужской области, г. Ярославле и других регионах; в осуществлении опытной и опытно-экспериментальной работы в ряде образовательных организаций г. Калуги и Калужской области, во внедрении её результатов в деятельность образовательных организаций; в научно-методическом обеспечении перехода образовательных организаций дополнительного образования и сельских школ, участвующих в эксперименте, в режим инновационного развития; в программно-методическом обеспечении подготовки педагогов к сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, что нашло отражение в публикациях результатов исследования в научных статьях, монографиях, научных отчетах по грантам РГНФ, РФФИ, программных материалах, методических рекомендациях и учебно-методических пособиях.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: п. 1. Методология педагогических исследований

в современной социокультурной ситуации; п.2. Методологическое обоснование междисциплинарных связей в педагогических исследованиях развития образования; п. 11. Потенциальные возможности самоопределения и саморазвития человека средствами образования в современном мире; п. 14. Концепции непрерывного образования в информационном обществе; взаимосвязь формального, неформального и информального образования; базового и дополнительного образования; п. 17. Исследования эффективных педагогических практик и инноваций; п. 24. Теории и концепции воспитания и социализации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Педагогический смысл саморазвития* заключается в процессе и результате создания и реализации ребёнком проекта собственной жизни. Основой для создания подростком проекта саморазвития являются ценностные ориентации, интериоризация которых осуществляется в значимой для него деятельности, связанной с реализацией им своих интересов и потребностей. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании является особым видом педагогического взаимодействия, предполагающим создание референтным педагогом условий для развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся ими в создании и реализации проектов саморазвития. Такое сопровождение возможно в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды.

2. *Формирование готовности подростков к саморазвитию является целевой функцией дополнительного образования*, что задано ведущими целевыми ориентирами и принципами его организации и предопределившими наличие педагогических возможностей, благоприятных для формирования экзистенциального, мотивационного, эмоционального, интеллектуального, предметно-практического, волевого и саморегуляционного критериев готовности подростка к саморазвитию.

3. *Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании* основан на идее взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной

образовательной среды в дополнительном образовании. Подход является экзистенциальным по своей сущности и средовым по организационной природе. Фактором рефлексивно-ценностного подхода выступает преодоление, которое является детерминантой механизма педагогического сопровождения, реализующегося на основе данного подхода.

4. *Концептуальная основа подхода представлена через закономерности* (детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни; связь проекта саморазвития с экзистенциальным выбором; связь готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом), *отражённые в соответствующих им принципах*, реализация которых позволяет создавать ценностно-ориентированную образовательную среду в дополнительном образовании.

5. Принципы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанные на рефлексивно-ценностном подходе, объединены нами в две группы:

– принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка, принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка, *учёт которых позволяет организовать рефлексию подростками сформированных ценностей;*

– принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации и принцип обеспечения выбора образовательной деятельности, *через реализацию которых обеспечивается рефлексия подростками своего поведения в проблемных ситуациях.*

6. *Механизмом* педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании является содействие ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Особенности реализации механизма учитывают специфику внутренней деятельности подростков в ситуации преодоления, обусловленную его рефлексивными размышлениями о себе, актуализируемыми эмоциональным состоянием, связанным с ситуацией преодоления трудностей, вызывающей мотивацию к поиску и примене-

нию копинг-стратегий. Действие механизма заключается в побуждении подростка к рефлексивным рассуждениям на материале имеющейся или специально созданной проблемной ситуации.

7. Модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании представляет собой теоретическое описание данного процесса через взаимосвязь компонентов: *целевого*, обозначающего вопросы целеполагания; *ценностно-концептуального*, отражающего методологические характеристики сопровождения и обеспечивающего его научное обоснование; *содержательного,* показывающего специфику сопровождения в контексте реализации ценностно-смыслового, мотивирующего, индивидуально-проектного и рефлексивного направлений деятельности; *структурно-операционального,* раскрывающего этапы, педагогические средства, формы, условия и стратегии сопровождения; *структурно-функционального,* на котором обозначены его функции; *критериально-оценочного*, включающего критерии и оценочные компоненты готовности подростка к саморазвитию; *результативного*, включающего характеристики и уровни готовности подростка к саморазвитию. Структурно-операциональный компонент модели содержит инвариантную часть, а также динамичную, включающую в себя вариативную и персональную составляющие, учитывающие разный уровень готовности подростков к саморазвитию, опыт преодоления, событийный ряд в их жизнедеятельности и вид проекта саморазвития.

Педагогическое сопровождение организуется в три этапа, последовательность и содержание которых определены логикой формирования готовности подростков к саморазвитию. *На пропедевтическом этапе* в контексте дополнительных общеразвивающих программ реализуются воспитательные модули, содержащие методы и приёмы, позволяющие организовать деятельность подростков по рефлексии сформированных ценностей, нравственной рефлексии событий, отбор которых происходит с учётом направленности программ и интересов детей. *Основной этап* включает применение технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей. *Заключительный этап* сопровождения предполагает организацию

рефлексии достижений подростков в итоге реализации проектов саморазвития.

8. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей обеспечивает накопление подростками индивидуального опыта преодоления в процессе разработки и реализации проектов саморазвития. Технология представлена тремя ступенями её реализации. *Диагностическая ступень* предполагает изучение образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростка с помощью опросника «Мой идеал» и методики «О трудностях на пути к цели». На *ступени проблематизации* используется методика проблемных ситуаций, направленная на формирование мотивации к саморазвитию и обеспечивающая рефлексию подростком копинг-стратегий. На *проектной ступени* происходит создание и реализация подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога согласно шагам:1) проблематизация; 2) изучение запроса; 3) побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального с «Я»-идеальным; 4) целеполагание; 5) побуждение к поиску смысла; 6) подготовка подростка к ответственному выбору; 7) помощь в планировании проекта саморазвития; 8) создание условий для реализации проекта саморазвития; 9) организация рефлексии.

9.*Педагогическими условиями* сопровождения выступают: референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; тьюторская позиция педагога; ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности; широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании; использование проблемных ситуаций разных видов. *Организационно-педагогические условия* включают в себя подготовку педагогов к реализации сопровождения (освоение будущими педагогами специальных модулей в вузе; прохождение педагогами курсов повышения квалификации, в программы которых включён соответствующий контент; организация деятельности экспериментальной площадки; диссеминация педагогического опыта). *Организационно-управленческие условия* связаны с процессами интеграции, взаимодействием образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами; учётом социального контекста деятельности об-

разовательной организации, имеющихся ресурсных возможностей и традиций воспитательной системы; нормативно-правовым закреплением образовательного статуса педагогического сопровождения саморазвития.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в учебной, исследовательской, публикационной формах; в ходе выступлений автора на методических совещаниях, организуемых Всероссийским центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий, на заседаниях лаборатории экзистенциальной педагогики Научного центра Российской академии образования при Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского, на заседаниях лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования.

Результаты исследования внедрялись в практику через деятельность экспериментальной площадки «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования» Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (2017-2020) и одноимённой экспериментальной площадки Научного центра Российской академии образования при Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского (с 2021 года), открытых на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» г.Калуги под научным руководством профессора М. И. Рожкова.

Идеи, заложенные в концепции и модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, наши своё продолжение в организации воспитательной деятельности образовательных организаций Калужской, Ярославской, Курской областей. Результаты исследования используются в процессе подготовки студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в Калужском государственном университете им. К. Э. Циолковского», при проведении курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования, организуемых Калужским государственным институтом развития образования.

Основные теоретические положения и полученные результаты диссертационного исследования были представлены в докладах и публикациях и получили одобрение на ***международных научных конференциях и форумах***: «Current problems of our time: the relationship between man and society» (Казань, 2020), IFTE-2021 (Казань, 2021), «Education and City: Education and Quality of Living in the City» (Москва, 2020), ***научно-практических конференциях: международных*** (Калуга, 2009-2021; Москва, 2011-2016, 2021; Подольск, 2016; Тула, 2012; Ярославль, 2017, 2021; Кострома, 2021, г. Нур-Султан, 2021), ***всероссийских*** (Калуга, 2009-2022; Коломна, 2019; Омск, 2020; Ростов-на-Дону, 2021; Тула, 2015, 2020; Екатеринбург, 2020; Ярославль, 2018, 2021), ***региональных и межрегиональных*** симпозиумах и конференциях по проблемам воспитания (Екатеринбург, 2016; Калуга, 2010-2021; Кострома, 2016-2017; Ульяновск, 2016; Ярославль, 2021), ***городских*** (Калуга, 2012, 2019-2021; Медынь, 2019; Тула, 2020). По тематике исследования диссертантом ***проведено пять всероссийских научно-практических конференций*** (Калуга, 2015, 2016, 2019-2021), две из которых (2020, 2021) организованы в рамках гранта РФФИ «Рефлексивно-ценностный подход как методологическая основа педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании» (проект №20-013-00616-А).

Обсуждение и тиражирование материалов и результатов исследования осуществлено в рамках грантов. ***Научные отчеты предоставлены РГНФ и Правительству Калужской области*** по проектам: №12-16-40025 а(р), №14-16-40007 а(р), №16-16-40024 а(р), №16-16-40026 а(р) и ***РФФИ*** – по проекту №20-013-00616-А.

Структура диссертации отражает логику исследования и нацелена на решение поставленных задач; включает введение, четыре главы, содержащие 15 параграфов, заключение, список сокращений и условных обозначений, список литературы (581 источник, из них 39 – на иностранном языке), список иллюстративного материала и 13 приложений. Основной текст работы содержит 7 таблиц, 10 рисунков, 4 схемы. Общий объем диссертации – 580 страниц.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

1.1 Саморазвитие как процесс построения и реализации проекта собственной жизни

Саморазвитие представляет собой сложный феномен. Его сущность восходит к философской мысли, изучается деятелями психологии и социологии. Сегодня исследование процессов становления саморазвивающейся личности входит в число актуальных проблем отечественной и зарубежной педагогики.

В философских энциклопедических словарях понятие саморазвития раскрывается в основном в его соотнесении с категорией развития: «…поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому» [475, с.710], при этом акцентируется связь с самосовершенствованием: «…качественные преобразования объектов, изменение внутренних и внешних связей, возникновение новых форм бытия, высший тип движения, изменение материи и сознания» [431, с. 577].

В психологических словарях, энциклопедиях, учебных пособиях и справочниках феномен саморазвития, как правило, характеризуется через указание на механизмы и формы протекания данного процесса. В «Большом толковом психологическом словаре» А. Ребер категория наделена следующей характеристикой: «…необратимая последовательность прогрессивных преобразований на протяжении всей жизни организма, биологический процесс созревания (раскрытие или развертывание), изменение на более высоком уровне дифференциации и организации» [388, с.163]. В отечественной психологической науке одними из первых определение саморазвития сформулировали В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев,

рассмотрев его как «…фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, биографии, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [426, с.193], «…развитие собственной самости (субъектности)» [426, с.310].

В педагогической энциклопедии саморазвитие определяется как «…процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности» [354, с.513]. А. М. Столяренко данную категорию рассматривает как «…характеристику самосовершенствования личности, своих качеств, свойств» [443, с.394].

В социологическом энциклопедическом словаре понятие саморазвития раскрывается через его соотнесение с понятием «развитие» и определяется как «…комплекс ортодоксальных изменений (морфологических, физиологических, биохимических) с момента зарождения организма до конца жизни, …появление обновления (рождения нового, отмирания старого), уровень сознательности, образованности, культурности» [439, с. 285].

Научные идеи саморазвития восходят к Античной философии. Н. В. Мотрошилова подчёркивает, что упоминания о явлении саморазвития имеются в трудах Гераклита, а также в трудах Сократа, призывавшего своих учеников к самопознанию [316]. Описание стремления человека к познанию внутреннего мира имеется в философии Аврелия и Плотина [4], рассмотрение духовного подвижничества как самопознания и самоопределения – у Августина [2].

В эпоху Просвещения был совершён важный шаг в развитии идеи самопознания и самосовершенствования. Согласно исследованиям А. В. Коурова, «…в утверждении взглядов на личностное становление с точки зрения самообразования и самовоспитания большой вклад внесли К. А. Гельвеций, И. Г. Гердер, Ж - Ж. Руссо» [255, с.81].

Для представителей классической немецкой философии (И. Кант, Г.- В. Ф. Гегель, И. Г. Фихте) характерен педагогический взгляд на саморазвитие в его связи с идеей нравственного роста и самосовершенствования человека. В трудах философов имеется описание подхода к образованию, в котором велика роль

субъективной ориентации на личность, делается акцент на формирование сознания, обращённого на нравственность, а также разум, ориентированный на освобождение от себя, что подчёркивает значимость рефлексивно-оценочной позиции человека с учётом ценностных ориентаций.

Культурная и нравственная контекстность саморазвития является ведущей гуманистической идеей И. Канта, пронизывающей его труды [228]. В работах Гегеля отмечается важная роль освоения человеком ценностей культуры как области формирования ценностно-смысловой позиции и нравственных устремлений, влияющих на понимание человеком смысла жизни и построения проекта своего существования [91].

С конца XIX века значительно увеличился интерес к изучению сущности саморазвития среди учёных – представителей разных областей знаний, саморазвитие приобрело статус междисциплинарной категории. Возникли течения, изучающие проблемы саморазвития, в качестве фундаментального из которых стало экзистенциальное направление философской мысли, представленное изучением вопросов бытия, свободы, ответственности, выбора, построения судьбы, реализации проекта существования: С. Кьеркегор, рассмотревший саморазвитие через абсолютную свободу личности на пути к Богу, проходя три стадии существования: эстетическую, этическую и религиозную [272]; М. Хайдеггер, К. Ясперс, изучившие смыслы саморазвития и самореализации личности [492; 542]; М. Бубер, охарактеризовавший саморазвитие в аспекте существования как «со-бытия» с другими людьми [61]; М. Вебер, основавший интерпретирующий метод концепции понимающей социологии, в рамках которой предложено изучение социального действия и распознания цели и смысла происходящего с точки зрения вовлечённых индивидов с учётом их мотивации, смысла, предопределяющих проект существования в социуме относительно выбранных целей [68]; В. Дильтей, позиционирующий жизнь в её неограниченности и неопределённости, стремлении к неизвестным целям, доступности познания индивидуальных жизненных явлений и психологических их толкований с целью понимания индивидуального и типичного в самоистории человека [115]; Ж.-П. Сартр, предложивший концепцию свобо-

ды воли в виде теории «проекта», согласно которой индивид не задан самому себе, а проектирует, «собирает» себя в качестве такового, подчёркивая тем самым то, что человек отвечает за свою жизнь, понимает свободу как свободу выбора [413]; А. Камю, придавший решающую роль человеку в формировании своей судьбы, утвердивший понимание жизни в постоянном поиске истины в рамках диалога между согласием, принятием судьбы и бунтом против её абсурда в условиях совершения разумного выбора в пользу интеллекта [227]; И. Г. Фихте, основавший субъективный идеализм, примиривший антиномию свободы и необходимости, рассмотревший нравственность в единстве со свободой воли [477].

Экзистенциализм можно считать научным направлением, наиболее полно раскрывающим проблемы саморазвития. Согласно философии экзистенциализма, каждый человек ответственен за себя и свою жизнь [211]. Данное положение является особенно актуальным в наше время, когда речь идёт о воспитании свободной личности, ответственной за свои мысли, устремления, действия. Субъектность личности в её экзистенциальном понимании предполагает то, что человек лишён изначально природы, определяющей его личностное бытие. Человек сам должен определять себя, своё формирование и судьбу. Он является таким, каким себя создаёт. Человек проектирует свою жизнь и себя сам. Он существует настолько, насколько себя осуществляет [413].

В зарубежных исследованиях, проводимых доктором наук Анисур Рахман (M. A. Rahman, 2004), описывается связь саморазвития личности с философией восприятия жизни, с потребностями человека, социальными и экономическими процессами, связь коллективной инициативы с саморазвитием личности [570]. Автор приходит к выводу, что саморазвитие начинается с самопонимания и осознания того, что необходимо направлять свои собственные действия для достижения результатов. Согласно исследованиям Анисур Рахман, саморазвитие человека может начаться даже в условиях крайней нехватки ресурсов, в данном случае происходит мобилизация своих внутренних ресурсов для утверждения своего достоинства и самоопределения, при этом важно сотрудничество с другими людьми для достижения коллективно определенной задачи [570]. Взгляды учёно-

го согласуются с экзистенциальными идеями, связанными с рассмотрением личности в её постоянном самоизменении, движении к совершенству, формировании новых качеств в условиях преодоления.

Изучение саморазвития в контексте образования с философской точки зрения представлено в научном труде В. Файнберг (W.Feinberg, 2016). Автор указывает, что задача школы заключается в формировании общественных ценностей, а также то, что саморазвитие не происходит изолированно, а в контексте культуры [552]. Данный постулат подчёркивает значимость происходящих с человеком событий, которые подвергаются ценностно-смысловой оценке и рефлексии.

Экзистенциальный подход является ведущим в понимании феномена саморазвития личности как в зарубежной, так ив отечественной философии.

Сущность категории саморазвития рельефно представлена в научных трудах представителей антрополого-гуманистического направления, сложившегося в России в начале XX века, в основе которого – вера в актуальные и потенциальные возможности творческой самореализации. Созданная К. Н. Вентцелем теория свободного воспитания основывается на идее, согласно которой важно не формировать ребёнка в ориентире на некий идеал, а содействовать тому, чтобы «…посредством самопроизвольного развития его индивидуальный образ принял ясные и четкие формы» [69, с.214]. Речь идёт о становлении личности путём свободного внутреннего развития. В своих трудах К. Э. Циолковский пишет о формировании «совершенного» человека», основным качеством которого является высокая духовность, нравственность и устремлённость к самосовершенствованию [499; 500]. Сущность космического воспитания мыслитель раскрывает через духовно-нравственное воспитание человека [500].

В трудах отечественных философов-космистов отражены идеи формирования саморазвивающегося человека, основанные на учении о связанности и целостности его взаимодействия с природой, главенстве понимания человека как несовершенного существа, находящегося в процессе роста, но вместе с тем, сознательно-творческого, призванного преобразить себя и окружающий мир [200]. Как указывает Е. Л. Прасолова, «…в научных работах представителей естественнона-

учной ветви философии русского космизма прослеживаются идеи формирования саморазвивающейся личности, экзистенциальными ценностями выступают: забота о продлении жизни, сохранение здоровья, саморазвитие. В работах учёных заложены идеи, согласно которым правильно организованная среда активизирует саморазвитие ребёнка и обеспечивает развитие его индивидуальности» [374,с. 240].

Философско-педагогические идеи П. Ф. Каптерева показывают роль воспитания в саморазвитии личности. Учёный описывает саморазвитие в его связи с самовоспитанием, при этом воспитание рассматривается им как «...систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере её сил и сообразно социальному идеалу» [229, с.179]. Речь идёт о создании условий для построения ребёнком проекта себя.

Весомый вклад в понимание саморазвития как экзистенциальной категории, внесли научные идеи П. П. Блонского. Учёный акцентировал внимание на важности организации активно-деятельностного взаимодействии субъекта с объективным миром, представляющего собой один из факторов саморазвития[48].

Философами пристальное внимание уделяется описанию свободы как экзистенциальной категории. М. К. Мамардашвили свобода позиционируется через обращение к разным категориям: «чувственный порыв», «инстинкт свободы», что выражается внутренним самодвижением, самоощущением, самочувствованием, самоформированием и самодифференциацией [294]. В. С. Соловьёвым свобода раскрывается через философию выбора [434], М. М. Бахтиным – через философию свободы поступка [36], С. Л. Франклом – через философию смысла жизни [478]. Л. И. Шестов представил свободу как одушевлённое начало [519], Н. А. Бердяев охарактеризовал свободу как естественный путь развития, учёный говорил о способности каждой личности к самотворению и творению окружающего мира, при этом свободный личностный выбор рассматривался им в качестве ведущего фактора саморазвития [40].

В конце XX – начале XXI века отечественная философия поднимает проблемы свободного саморазвития личности. В исследованиях Г. С. Батищева ут-

верждается деятельностная сущность человека как философский принцип, философия бытия рассматривается как сотворчество, важная роль в котором принадлежит человеку как устроителю собственной судьбы [35]. В работах И. С. Кон рассматриваются вопросы психологии жизненного пути, проводится обобщение и систематизация данных о развитии самосознания, эволюции образа «Я», структуры общения и обращается внимание на индивидуально-личностные, социальные и гендерные основы построения индивидуального жизненного пути[243]. Труды М. К. Мамардашвили, посвящённые экзистенциальным вопросам личности, основываются на понимании человека как внеприродной сущности, при этом саморазвитие предстаёт как выражение сверхприродной сущности, а природа – как предмет деятельности человека [294]. В диссертационных исследованиях В. Е. Степановой (2003) и А. А. Харламова (2007) раскрываются вопросы философии свободы выбора и ответственности за него как факторы построения человеком проекта собственной жизни [441; 494].

Анализ философских трудов отечественных и зарубежных учёных позволяет заключить, что саморазвитие содержит в основе интегратора знаний о человеке экзистенциальные категории сущности и смысла жизни, жизненного пути и событий, самопознания и самодвижения, идеалов и истины, выбора, свободы и ответственности и др.

Зародившись в философии, категория саморазвития получила своё процессуальное содержательное наполнение в психологии. В зарубежной психологии теория саморазвития представлена в концепциях А. Адлера, в которых саморазвитие рассматривается через самоутверждение, реализующееся в потребности достижения превосходства как компенсации комплекса неполноценности [5]. В теории самоактуализации, разработанной основателем гуманистической психологии А. Маслоу, в качестве высшей потребности человека выступает потребность в личностном росте [297]. В контексте теории черт личности Г. Олпорта саморазвитие характеризуется в качестве показателя «зрелой личности» [344].

Согласно К. Юнгу, каждый человек с рождения имеет потенциал к саморазвитию, а окружающая среда выявляет то, что уже было заложено от рождения. В

трудах учёного позиционируется естественное стремление человека к своему высшему, подлинному «Я» через «самоактуализацию», сохранение себя, максимальное выявление своих лучших качеств, заложенных от природы[534].

Другую точку зрения на сущность саморазвития замечаем в трудах Р. Лэнга и Р. Мэя. Учёные указывают на то, что в результате самосозидания человек обретает свою сущность, при этом результатом свободного и ответственного выбора человек выступает позитивная актуализация [292; 326], предопределяющего создание им проекта собственной жизни [162]. Данную позицию считаем оправданной, признающей право человека на построение и реализацию им своей судьбы и признающей его творцом самоистории.

Учёные сущность саморазвития видят по-разному и используют следующие понятия: «самосозидание» (Р. Мэй), «внутренняя перспектива» (Дж. Келли), «воодушевленность» (Дж. Бьюдженталь), «личностная трансформация» (Р. Эммонс), при этом сохраняется ракурс рассмотрения саморазвития как построения человеком своей судьбы, реализации проекта совершенствования качеств, необходимых для личностного роста.

Важной вехой в истории становления теорий саморазвития стало движение за развитие человеческого потенциала, возникшее в середине XX века в Институте Исален в Калифорнии и в Национальных учебных лабораториях в штате Мэн [200]. Здесь понимание личностного роста основывается на концепции лидеров «движения за развитие человеческого потенциала» К. Роджерса, позиционировавшего саморазвитие через тенденцию к самоактуализации как мотива, выражающегося в стремлении активизировать и использовать способности своего организма [392].Учёным введено понятие «Я»-идеальное (Ideal self) как идеал, к которому стремится человек и который может препятствовать развитию, если существенно отличается от актуальных ценностей и поведения человека [571]. Полагаем, что этот аспект важно учитывать при отборе педагогических средств в контексте воспитания свободной личности.

В концепции В. Франкла саморазвитие рассматривается через стремление к смыслу своего существования. Учёный излагает свой психотерапевтический ме-

тод нахождения смысла во всех проявлениях жизни, даже самых страшных, тем самым создавая стимул к саморазвитию через преодоление [478], что демонстрирует безграничные возможности человека в проектировании собственной истории жизни и определении её смысла при любых жизненных обстоятельствах.

Существенный вклад в обоснование процессуальных основ саморазвития внёс М. Рокич, предложивший концепцию ценностных ориентаций личности и охарактеризовавший ценность как устойчивое убеждение в предпочтительности некоторых целей или способов существования перед другими [406], что является основой для формирования образа «Я»-идеальный.

Рассматривая проблемы этики, норм и ценностей, которые ведут человека к самореализации, Э. Фромм пришёл к выводу о том, что «…поведение во многом определяется ценностными суждениями» [489, с.10], жизненный сценарий задаётся ценностно-смысловыми составляющими, что подчёркивает важность формирования ценностных ориентаций личности как вектора саморазвития.

Трёхкомпонентная структурная модель психики, представленная З. Фрейдом («Оно», «Я» и «Сверх-Я»)[482], даёт объяснение механизмам формирования ценностно-смысловой сферы личности и образа «Я»-идеальный под влиянием «Сверх-Я».

В трудах Э. Эрикосона находим описание подросткового возраста как сензитивного периода для саморазвития, открытого к формированию личностных структур, отвечающих за готовность к саморазвитию: ценностно-смысловой сферы, рефлексии, потребности в построении своей судьбы и определении своего места в мире [531]. Венгерские психологи Й. Раншбург и П. Поппер важную роль в становлении саморазвивающейся личности подростка отводят семейному воспитанию [384]. В основу представлений о человеке и его способности к личностному росту положена идея постоянного изменения его «самости» в ходе личностного и социального развития.

В теории трансакционного анализа Э. Берна саморазвитие представлено как изменение социальных установок и построение собственной жизни, при этом в состоянии «Я»-взрослый наиболее выражена самореализация личности, а в эго-

состоянии «Я»-родитель рельефнее представлена её ответственность [42]. Развитие идей Э. Берна находим в работах классиков трансактного анализа – Т. Э. Харриса и К. Штайнера [495; 577].

Л. Бинсвангером предложена концепция экзистенциального анализа, основанная на идее самодвижения и самосовершенствования личности через преодоление препятствий трудностей, встречающихся на пути достижения цели по построению судьбы [45].

В психологических концепциях и теориях раскрыты проявления и источники саморазвития, перспективы и барьеры личностного роста. В трудах учёных не только раскрыта основа саморазвития как процесса сознательного проектирования человеком собственной жизни, но и показана возможность её сознательного регулирования, что актуализирует важность изучения саморазвития в педагогическом ракурсе.

Для нашего исследования особенно значимыми являются следующие концепции, теории и идеи, вместившие в себя понимание того, как человеку обрести свой жизненный путь:

1) идеи свободного воспитания, всестороннего развития человеческой природы, поддержание индивидуальности, раскрытые в трудах А. Дистервега [116], Ж.-Ж. Руссо [409]; педагогические идеи развивающего обучения М. Монтеня [313]; идеи педагогической системы свободного воспитания М. Монтессори [314]; идеи воспитания свободы А. С. Нилл, реализованные в школе Саммерхилл [338]; идеи саморазвития личности Р. Штейнера, основанные на понимании образования как поддержки ребёнка в собственном развитии и реализованные в Вальдорфской школе в Штутгарте [520]; идеи саморазвития в структуре теории природосообразного воспитания И. Г. Песталоцци [362]; идеи Я. Корчака о формирования навыков самопознания, самоконтроля и самоуправления в детском коллективе [253];

2) теория морального развития молодых людей Л. Кольберга, отражающая идеи экзистенциализма и основанная на реальных педагогических практиках по нравственному воспитанию [557];

3) теории, выявляющие роль социокультурной среды в саморазвитии

(Дж. Дьюи, Скиннер, В. А. Лай) и акцентирующие внимание на том, что задача педагога – понимать ребёнка в его саморазвитии, взаимодействовать без принуждения, организовать среду, позволяющую сотрудничать детям и взрослым, в которой будут происходить изменения в их индивидуальном и совместном опыте [124; 275; 422].

В конце XX – начале XXI века сущность саморазвития личности в рамках экзистенциальной психологии представлена в трудах западных учёных (И. Ялом, П. Вонг, Э. Спинелли, Э. Дорцен, Р. Кочюнаси др), в работах которых акцентируется внимание на эффективности саморазвития через самопознание, самоактуализацию, самопрогнозирование, самоутверждение, самосовершенствование и самоисторию [121; 256; 540; 579].

Воплощение идей, заложенных концепциями личностного роста, в образовательную практику широко представлено в современной зарубежной науке: в трудах A.Carr (доктор философии, профессор клинической психологии в Университетском колледже Дублина и семейный терапевт в Институте Кланвильям, Ирландия) предложены практические руководства по саморазвитию личности [546]; в работах T. Ng, посвященных изучению планов (проектов) саморазвития молодёжи, автором, исследователем Гонконгского университета Шу Янь обозначена важность образования как формы саморазвития [566]; в трудах G. Edwards, A. F. Turner (преподаватели, исследователи, Великобритания) рассматривается проблематизация саморазвития как важный аспект обучении лидерству [550]. Исследователем M. Cai (университет Яньбянь, Яньцзи, Китай) изучается профессиональное саморазвитие на основе неформального обучения [545], что расширяет представления о сущности саморазвития как реализации человеком проекта своей жизни применительно к личностной, профессиональной, социальной сферам.

Исследователи из стран ближнего зарубежья (И. И. Демченко, Б. А. Максимчук, И. А. Максимчук, Э. О. Кузько, Л. Й. Межиловская, О. Л. Протас, О. М. Сагач, С. Б. Фурдуй) саморазвитие рассматривают в контексте формирования педагогического мастерства будущего педагога [562]. В своих работах С. Л. Братченко и М. Р. Миронова саморазвитие характеризуют в связи с

личностным ростом [58]. О. В. Никифоров в качестве основы саморазвития определяет духовно-нравственное совершенствование личности [336].

Анализ трудов представителей зарубежной научной мысли позволил прийти к выводу о том, что категория саморазвития, зародившись в экзистенциальной философии, наполнилась процессуальным содержанием в психологии и диссеминировала в педагогическую теорию и образовательную практику, связанные с идеями свободного воспитания, нравственного самосовершенствования личности и воспитания свободного человека. Содержание категории саморазвития наиболее полно представлено в экзистенциально-ориентированных концепциях и теориях, признающих активную роль человека в процессе проектирования своей жизни и постулирующих свободу и ответственность как основополагающие экзистенциальные дефиниции.

Подобную тенденцию наблюдаем в становлении и развитии категории саморазвития в отечественной психолого-педагогической науке. Проблемы бытия человека, смысла жизни и связанные с ними идеи саморазвитии как самодвижении в деятельности находим в трудах С. Л. Рубинштейна. Учёным в контексте психологической концепции свободы раскрыто понимание свободы через самоопределение человека в жизненной ситуации, при этом акцентировано внимание на том, что внутренняя свобода отстаивается человеком в её единстве с ответственностью в социуме. Согласно С. Л. Рубинштейну, человек имеет возможность ответственно определять линию своего поведения и строить собственную жизнь [408].

Л. С. Выготским предложена концепция «вершинной психологии», утвердившая культурно-историческую и знаковую природу сознания, а также описавшая единство социально обусловленных и личностно детерминированных процессов саморазвивающейся личности. Учёный указывал на то, что воспитание состоит не в приспособлении ребёнка к окружающей среде, а в формировании личности, выходящей за её рамки, при этом важная роль принадлежит самовоспитанию. «Жизнь ставит перед ребёнком на каждом шагу барьеры, которые он должен преодолевать, и всякое препятствие, которое ребёнок преодолел, поднимает его

развитие на высшую ступень» [87, с.27]. Соглашаясь с Л. С. Выготским, полагаем, что воспитание должно исходить, прежде всего, из понимания самим ребёнком свободы и его желания стать таким, каким он себя представляет [162].

Педагогический аспект понимания саморазвития прослеживается в идеях А. А. Ухтомского, построенных на позиции, согласно которой человек должен стать художником собственной жизни [464].

Идеи личностного смысла рассмотрены А. Н. Леонтьевом в рамках теории деятельности, базирующейся на понимании смысла как отражения субъектно-личностной значимости жизненного явления для человека [279].Саморазвитие на деятельностной основе раскрывается в концепции развивающей системы обучения В. В.Давыдова и Д. Б. Эльконина [110; 529].

Важным направлением отечественной научной психологической мысли конца XX – начала XXI века, предметом изучения которого являются процессуальные основы саморазвития личности, стала экзистенциально-гуманистическая психология, представленная концепциями экзистенциальных психологов: К. А. Абульхановой-Славской, которая рассмотрела проблему саморазвития в аспекте жизненного пути личности и ввела в науку понятие жизненного самоопределения, сущность которого связана с выбором человеком своего образа жизни и жизненного стиля, связанных с умением принимать решения и действовать на их основе [1]; В. Н. Дружинина, представившего экзистенциальный выбор как выбор варианта жизни, являющийся основой создания ребёнком проекта саморазвития и базирующийся на ценностях и смыслах, принятых им как базовые для дальнейшего существования [123]; В. В. Знакова, в работах которого саморазвитие рассмотрено как самосозидание, раскрыты его психологические механизмы, основанные на нравственном сознании и мировоззрении субъекта [139]; Н. В. Клюевой, позиционирующей экзистенциальные традиции в психологическом консультировании, герменевтику как искусство постижения себя и другого и описавшей возможности работы психолога-консультанта с данностями существования через систему «категория смысла – ответственность – выбор – принятие решения» [238]; А. Ф. Копьева, предложившего диалектический подход к психологическому кон-

сультированию, способствующий самообнаружению личности и рассматривающий консультируемого как человека, который свободен оценивать себя, свою жизнь и обстоятельства жизни, ситуацию общения с консультантом, личность консультанта, занимать по отношению ко всему происходящему субъектную позицию [251]; Д. А. Леонтьева, автора психологии «возможностной личности», открывающей понимание саморазвития как проекта жизнедеятельности, предполагающего воплощение возможности в действительность через деятельность, принятие человеком на себя ответственности за реализацию данной возможности и основывающейся на рефлексивном сознании и применении механизмов перехода личности из режима детерминированности в режим самодетерминации как экзистенциальных психотехник [283]; Р. Х. Шакурова, рассмотревшего саморазвитие личности в контексте созданной им теории преодоления, основанной на проблеме смыслов как ценностей, которые способствуют повышению и сохранению привлекательности жизни для самого субъекта и обозначающей причины потери смысла в случае непреодолимости препятствий для человека, а также при их отсутствии [511].

Как отмечают психологи Н. В. Клюева и Н. С. Головчанова, «…идеи отечественных философов внесли большой вклад в развитие европейской, а затем и американской культуры и философии» [238, с.5]. Авторы подчёркивают, что «…экзистенциально-гуманистическая психология в России – явление, подготовленное историей страны, её традициями, книгами писателей (Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова), традициями научной мысли философов, обращавшихся к вопросам смысла жизни, свободы и ответственности (В. С. Соловьева, Л. М. Лопатина, Н. А. Бердяева, Л. И. Шестова, С. Л. Франка, Е. Н. Трубецкого, М. М. Бахтина, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, Б. П. Вышеславцева, И. А. Ильина, В. В. Розанова)» [238, с.5].

Характеризуя сущностное понимание саморазвития, В. Г.Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина указывают на то, что речь идёт о данном процессе «…при анализе феноменов проектирования личностью своего жизненного пути, когда человек выбирает некий образ, отвечающий его собственному представ-

лению о том, как он хотел бы выстроить свою жизнь, каким он хотел бы стать в будущем; если при этом имеет место планирование состояния своего желаемого «Я», своего будущего «Я» и последовательная его реализация …» [295, с.16].

В труде «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» (2000) В. Н. Дружинин высказал идею, которая является важной для понимания феномена саморазвития: «… мы должны благодарить судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок «пространства-времени», в эпоху, когда можно – я надеюсь – думать, говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь» [123, с.133]. Это утверждает необходимость веры человека в свои силы, важность самостоятельной и осознанной разработки и реализации проекта собственной жизни, а также определяет важность и предполагает необходимость формирования готовности ребёнка к саморазвитию, к осуществлению самостоятельных выборов и несения за них ответственности.

Идеи экзистенциальных направлений философской и психологической мысли, раскрывающие сущность саморазвития человека как самодвижения на пути к личностному росту, самосовершенствованию, естественным образом экстраполировались в отечественную педагогику. Так, история образования в России содержит обращение к идеям организации образования на основе свободного выбора, которые прослеживаются в описании теории и практики самовоспитания конца XIX века в трудах В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, П. Ф. Лесгафта, Д. И. Писарева, Л. Н.Толстого, К. Д. Ушинского.

Наибольший интерес в русле настоящего исследования представляет педагогическая концепция советского педагога-новатора В. А. Сухомлинского, в которой саморазвитие рассмотрено через приобщение ребёнка к разным видам деятельности, формирующим готовность детей к саморазвитию как *«жизни здесь и сейчас»* [447]. Василием Александровичем Сухомлинским создана педагогическая система, основанная на гуманистических принципах, признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы все процессы воспитания и образования. Педагог, оказывающий помощь ребёнку в самоопределе-

нии, учится понимать его внутренний мир, благодаря чему может увидеть тот идеал, к которому он стремится [447].

Л. Н. Толстой писал: «Роль учителя состоит в том, чтобы стимулировать в ребенке изначально заложенное в нем стремление к саморазвитию» [454, с.44].

Особую важность для понимания сущности саморазвития ребёнка в педагогическом аспекте рассмотрения данной категории представляют идеи К. Н. Вентцеля, С. А. Рачинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, К. Э. Циолковского, изложенные в их научных трудах [70; 387; 454; 499; 516] и связанные, прежде всего, с признанием самоценности детства [177]. Основой для народной педагогики является следующий постулат: чтобы воспитать ребёнка, надо опереться на его потребности в самостоятельности и ответственности [177], которые заложены с рождения. Позиции педагогов во многом перекликаются с идеей настоящего исследования, основанной на определении связи развития рефлексии и ценностей обучающихся в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды, ведущей характеристикой которой является реализация ребёнком самостоятельного выбора как отражение его субъектности [177].

В конце XX века педагоги-новаторы сущностное понимание саморазвития представили в контексте педагогики сотрудничества, авторских технологий обучения, рассматривающих ребёнка как субъекта саморазвития: Ш. А. Амонашвили (концепция гуманной педагогики, ориентированная на ребёнка и создание условий для воспитания свободной личности [7]); Е. В.Бондаревская (культурологическая концепция образования, в которой ребёнок предстаёт как субъект образования, способный к культурному саморазвитию, а педагог – человек, вводящий его в мир культуры, ценностей; в таком ракурсе образование рассматривается как фактор сохранения человеческого потенциала, социального и духовного здоровья и как процесс, стимулирующий саморазвитие [53]); И. П. Волков (идеи реализации творческих способностей детей и осуществления педагогического руководства процессом развития индивидуальности каждого ребёнка, направленного на развитие оригинальности их мысли как элемента самопроектирования в творчестве [78]); Е. Н. Ильин (концепция преподавания литературы на основе педагогиче-

ского общения, основанная на идее обучающего воспитания с использованием морально-этических проблемных ситуаций в процессе анализа художественных произведений [219]); Б. П. Никитин и Л. А. Никитина (методика раннего развития и педагогическая технология развивающих игр, разработанные с учётом принципов воспитания: помогать развитию, не давить на ребёнка в соответствии со своими замыслами, а наблюдать, сопоставлять и, ориентируясь на самочувствие и желание ребёнка, создавать условия для его развития; авторы указывали на две крайности в воспитании, мешающие проявлению ребёнком своей индивидуальности и права на выбор: заорганизованность и заброшенность [335]); М. П. Щетинин (педагогическая система личностного развития ребёнка через свободу выбора деятельности и творчества [525]).

Педагогами обнаружены идеи, показывающие необходимость реализации индивидуально-ориентированных целей воспитания для обеспечения жизненного самоопределения детей: Н. М. Таланчук рассмотрел самовоспитание с точки зрения системного синергетизма через нахождение смыслов и ценностей человеческого бытия; А. Н. Тубельский реализовал новаторские идеи, основанные на понимании образования как процесса самоопределения, поиска, узнавания, формирования образа «Я» детьми и придании важной роли школе в создании необходимых для этого условий [457]; В. Ф. Шаталов предложил систему обучения, основанную на оптимистичной позиции педагога и ориентированную на развитие каждого ребёнка, в которой существенное внимание уделяется становлению в образовательной среде гуманистических межличностных отношений с целью развития у детей чувств собственного достоинства, самоуважения и позитивного самовосприятия [515].

Научный вклад в становление саморазвития как самостоятельной дефиниции в отечественной педагогике внесли теоретические идеи О. С. Газмана. Учёным разработана первая научная концепция оказания обучающимся педагогической помощи в саморазвитии. Одним из ведущих понятий, используемых в предложенной автором концепции свободы, является «преодоление» [88]. Педагогика свободы позиционирует человека как субъекта самостоятельного выбора и осно-

вывается на понимании того, что каждый человек реализует выбор по отношению к себе. Исходя из этого, свобода предопределяет необходимость самопознания, что важно на пути к самосовершенствованию. Развивая идеи учёного, С. М. Юсфин, Н. Н. Михайлова и Н. В. Касицына предложили тактики педагогической поддержки, которые призваны обеспечить становление рефлексивной позиции обучающихся и их готовность к решению имеющихся трудностей [535]. В контексте настоящего исследования особый интерес представляют идеи учёных в части рассмотрения необходимости оказания помощи детям в ситуациях, связанных с преодолением.

Важной вехой в становлении категории саморазвития в отечественной педагогике стало обоснование учёными О. С. Гребенюком и Т. Б. Гребенюк концепции педагогики индивидуальности. В данной концепции индивидуальность рассматривается в контексте воспитания, предполагающего создание педагогических условий для осознания ребёнком своей индивидуальности и определения им смысла жизни, построения жизненного проекта и преодоления препятствий в ходе его реализации [103]. Индивидуальность раскрывается учёными через описание сущностных сфер личности (мотивационной, экзистенциальной, волевой, эмоциональной, интеллектуальной, предметно-практической сферы, сферы саморегуляции) в их совокупности [104]. Человек может постоянно себя совершенствовать путём определения своих качеств, подлежащих изменению и реализации проекта совершенствования себя в сферах, которые подлежат саморазвитию. М. И. Рожков замечает, что с именами этих учёных связано обоснование экзистенциальной сферы личности в качестве сферы, определяющей саморазвитие, что положило начало оформлению экзистенциальных подходов в педагогике, основными категориями которых являются: свобода выбора, экзистенциальная ответственность, саморазвитие, а в качестве ключевой идеи рассматривается формирование человека, осознающего смысл своей жизни, способного к экзистенциальному выбору и реализующего себя в соответствии с ним [81].

В начале XXI века в образовании активное воплощение находят модели гуманной педагогики, теоретически основанные на экзистенциальных подходах

[177]. Идея саморазвития становится одной из ведущих в педагогической науке и образовательной практике, что нашло отражение в возникновении и активном вхождении в педагогический словарь следующих понятий: «личностно-ориентированный подход», «личностно-ориентированная дидактика», «педагогическая поддержка», «сопровождение саморазвития ребёнка». Сегодня в России разрабатываются образовательные и развивающие технологии, направленные на стимулирование самоопределения, саморазвития, субъектности детей.

В диссертационных работах, близких к предмету настоящего исследования, изложены идеи педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий *(Е. А. Александрова, 2006);* раскрыты педагогические условия саморазвития обучающихся во временном детско-юношеском объединении *(Н. Е. Коробкина, 2000),* в детских школьных творческих объединениях *(Р. С. Васильева, 2010),* в санаторной школе-интернате *(С. А. Аракчеева, 2020);* рассмотрено педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников *(Т. Н Сапожникова, 2010)*; в качестве фактора воспитания и развитии субъектности обучающихся представлена детско-взрослая общность *(И. Ю. Шустова, 2009);* рассмотрено педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассников в виртуальной образовательной среде гимназии *(Н. С. Запускалова, 2012);* предложена система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающихся в образовательном процессе школы *(В. М. Жураковская, 2020);* раскрыты вопросы организации саморазвития старших школьников в условиях интегрированного гуманитарного образовательного пространства гимназии *(Т. Д. Лавриенко, 2009);* описаны методические особенности организации педагогического сопровождения творческого саморазвития подростков в летнем оздоровительно-образовательном лагере *(Н. Ю. Антипова, 2007);* в диссертации *Р. Н. Файзуллина (2003)* самопознание и саморазвитие детей представлено как часть целостного педагогического процесса *(педагогические исследования)*. Современные концепции, предложенные педагогами и рассматривающие процесс саморазвития ребёнка в условиях воспитания и обучения, в большей или меньшей степени описывают ус-

ловия построения обучающимся проекта собственной жизни при его свободном определении, исходя из сформированных ценностей и предпочтений.

В научных трудах И. Д. Демаковой рассматривается проблема формирования активной жизненной позиции школьников как условия их самоопределения и саморазвития в дополнительном и общем образовании [113]; в работах В. П. Голованова в качестве важного условия самоорганизации ребёнка определяется дополнительное образование [96]. Т. А. Антопольской показаны ценностные компоненты субъектности подростков, включенных в систему дополнительного образования, представлено моделирование развития его субъектности [12; 13], раскрыта проблема организации наставничества педагогов дополнительного образования [11]. В работах Е. М. Сафроновой сделан акцент на подготовку педагогов к проектированию и реализации ситуаций воспитания [415; 416]. М. Р. Мирошкиной рассматриваются вопросы самоорганизации детей и взрослых, педагогического сопровождения самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества [309; 310]. В научных трудах Б. В. Куприянова раскрываются вопросы теории и методики социального воспитания школьников в дополнительном образовании [270; 271]. В исследованиях Л. Ф. Спирина обозначена ведущая роль воспитания в саморазвитии, при этом личность и образование позиционируются как системы, основным законом саморазвития которых являются имманентные, присущие целостным системам, противоречия [440]. В работах В. П. Бедерхановой раскрыто влияние профессиональной позиции педагога на формирование ценностных ориентаций детей, представлена модель педагогического сопровождения инновационной деятельности в дополнительном образовании [37]. Л. В. Байбородовой рассмотрены подходы к подготовке педагогов дополнительного образования, вопросы организации педагогического сопровождения детей во внеурочной деятельности, в том числе в сельских школах [23-34].

Наряду с этим, проблема саморазвития является предметом современных психологических исследований, некоторые из которых имеют междисциплинарный характер и раскрывают отдельные вопросы, особенно актуальные в свете изучения вопросов педагогического сопровождения саморазвития подростков в

дополнительном образовании. Так, в диссертационных исследованиях освящены следующее аспекты: психологические условия формирования способности старших подростков к саморазвитию *(Е. Н. Ларина, 2007);* психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков *(О. С. Лапкова, 2007);* условия становления личностной рефлексии подростков *(Е. В. Хаяйнен, 2005);* жизненные принципы в личностном саморазвитии *(Н. А. Низовских, 2010).* В диссертации *Н. В. Клюевой (2000)* изложен ценностно-рефлексивный подход к социально-психологическому обеспечению деятельности педагога *(психологические исследования).* Идеи Н. В. Клюевой о ценностно-смысловом осознании деятельности, предложенные в контексте ценностно-рефлексивного подхода, получили своё продолжение в настоящем диссертационном исследовании

Анализ отечественных психолого-педагогических исследований приводит к выводу о необходимости реализации педагогической деятельности, создающей условия для поиска ребёнком жизненных перспектив и разработки экзистенциальных проектов через его включённость в разные виды социальных отношений, в которых он может проявить субъектную позицию, осуществить ценностно-ориентированный анализ произошедших и происходящих жизненно важных для него событий и связанных с ними переживаний.

Как отмечает исследователь А. Ф. Лазурский, важным открытием в педагогической науке стала разработка отечественным учёным, доктором педагогических наук М. И. Рожковым концепции экзистенциальной педагогики [274], в которой саморазвитие характеризуется как«…реализации ребёнком собственного проекта совершенствования ему необходимых качеств» [404, с.27]. Личность, которая саморазвивается, реализует способность строить себя и свою судьбу на основе самостоятельного выбора, отличается умением себя контролировать и сознательно подходить к своей деятельности и поведению, может внести вклад не только в изменение себя, но и общества и планеты в целом. Саморазвивающийся подросток готов к выбору и несению за него личной ответственности. Экзистенциальные подходы в педагогике основываются на понимании того, что каждый

ребёнок может осуществить самостоятельный выбор цели своей жизни, а также адекватный ей способ саморазвития. Идеи экзистенциальных подходов в педагогике связаны с их воплощением в образовательную практику, в которой в качестве ведущей решается задача формирования ребёнка, понимающего смысл своего существования, поступков и осознающего содержание своих действий и намерений [404]. В данном случае речь идёт о способности человека к созданию и реализации проекта своего саморазвития, предполагающего определение перспектив личностного роста, стремление к их достижению и осуществление запланированной деятельности [177].

Предметом экзистенциальных подходов в педагогике является *педагогическое сопровождение*, которое связано с оказанием помощи ребёнку в развитии его личности и индивидуальности и рассматривается как метод, направленный на создание условий для принятия им оптимальных решений в ситуациях экзистенциального выбора. В данном случае важной задачей педагогической деятельности выступает стимулирование саморазвития ребёнка на основе осуществления им рефлексивной оценки себя и происходящих событий [400].

Теоретической основой экзистенциальных подходов в педагогике являются следующие идеи и теории: идеи философии экзистенциализма, в частности, понимание сущности, возникающей с началом существования (Ж.- П. Сартр); определение выбора в качестве основы сущности человека (А. Камю); признание свободы как свободы воли (Ю. Хабермас, К. Ясперс); идея свободы человека взять ответственность за свою судьбу и прислушиваться к совести, принимая жизненно важные решения (В. Франкл); идеи экзистенциальной психологии, признающая зависимость судьбы человека от его отношения к своей жизни (В. Н. Дружинин); психологическая теория преодоления (Р. Х. Шакуров), ведущей категорией которой выступает барьер, преодолеваемый человеком и определяющий его личностный рост [402].

В настоящее время в России активно развиваются экзистенциальные идеи педагогической мысли, что связано с актуальной в наше время тенденцией воспитания свободной личности. Отечественными учёными внесён существенный

вклад в развитие экзистенциальных подходов в педагогике: Т. Н. Сапожниковой обоснован рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников, под которым автор понимает «…экзистенциальный выбор человека, заключающийся в принятии решения о смысле жизни и её стратегии на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитых событий и самореализацию в соответствии с принятым решением» [412, с.18]; Т. В. Машаровой изучен процесс саморазвития как интегральной характеристики позитивных изменений личности в аспекте самоорганизации, самопознания и самосовершенствования, приводящий к следующим результатам: достижение ребёнком уверенности в себе, повышение активности, самостоятельности и ответственности; предложена категория ситуативной доминанты как внутреннего состояния ребёнка, позволяющего ему реализовывать стратегию взаимоотношений с людьми и предполагающего ответственность за свои действия [302]; А. П. Чернявской обоснован экзистенциально-экологический подход к становлению партнёрской профессиональной позиции, которая основана на создании среды развития студентов, обеспечивающей обретение ими собственной системы ценностей, нахождение способов её выражения в деятельности [505]; Т. Н. Гущиной представлены теоретические основания и методические средства педагогической деятельности по созданию условий для развития субъектности старшеклассников в условиях дополнительного образования, при этом педагогическое сопровождение рассмотрено как разновидность педагогической деятельности по созданию условий для развития субъектности обучающихся [107]. В рамках экзистенциальных подходов в педагогике С. В. Аракчеевой разработана модель педагогического сопровождения формирования готовности подростков к саморазвитию в условиях санаторной школы-интерната [19].

Учёными конструируются новые методологические подходы в контексте экзистенциальных идей в педагогике. Это позволяет говорить о том, что сегодня формируется новая педагогическая теория, рассматривающая образование с точки зрения воспитания свободной личности [394; 395].

Авторскими концепциями определен механизм воспитания, выраженный в

принципах экзистенциальных подходов в педагогике, определивших требования к содержанию и организации образовательного процесса. Это принципы конвенциальности, центрирования, социального закаливания (М. И. Рожков, 2002), принципы оптимистической стратегии воспитания и индивидуализации в работе с детьми (М. И. Рожков, 2008), принципы эмпатийного взаимодействия и нравственного саморегулирования (Т. Н. Сапожникова, 2010), принцип актуализации ситуации (Т. В. Машарова, 1999) и принцип актуализации рефлексии (Т. Н. Гущина, 2013).

Ретроспектива научных представлений о феномене саморазвития личности позволила прийти к выводу о том, что рассматриваемая дефиниция зародилась в философии, наиболее рельефно раскрыта в её экзистенциальном направлении, процессуально представлена в психологической науке, в педагогике выражена в виде педагогических концепций и идей, направленных на формирование свободной личности, способной к выражению субъектной позиции.

С одной стороны, понятие саморазвития является междисциплинарным, сложным по своему содержанию, поскольку предполагает действие разнообразных состояний и механизмов субъектности, форм их проявления: самопознание, самоопределение, самоутверждение.

С другой стороны, в качестве общих характеристик, так или иначе отмеченных в содержании определений саморазвития как междисциплинарной категории, выступают: *свобода* как возможность выбора человеком своего пути развития; *ответственность* как возможность принятия решения относительно своей жизни и жизни других людей; *интенциональность* как предметная направленность своего развития (на цели, ценности и т.д.); *личная философия жизни* как система развивающихся конструктов, осмысление своего существования; *ценностная составляющая* как опыт личности, её духовность, ценностные ориентиры; *субъектность* как авторство себя и своей судьбы. Саморазвивающаяся личность рассматривается как личность, имеющая активное, свободное, индивидуальное бытие, которая творит и изменяет обстоятельства, других людей и саму личность.

Анализ научных представлений о саморазвитии в отечественной и зарубежной философии, педагогике и психологии позволил выделить следующие направ-

ления рассмотрения данной категории:

1) экзистенциальные направления, рассматривающие саморазвивающегося человека через способность прожить жизнь на основе совершённого им осознанного экзистенциального выбора, реализующего себя в соответствии с ним и несущего за него ответственность (*отечественная философия* – Н. А. Бердяев, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьёв, С. Л. Франк, Л. И. Шестов; *отечественная психология*– Ф. Е. Василюк, Н. С. Головчанова, В. Н.Дружинин, В. В. Знаков, Е. И. Исаев, Н. В. Клюева, А. Ф. Копьёв, Д. А.Леонтьев, Р. Х. Шакуров; *отечественная педагогика* – М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, А. В. Волохов, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Т. Н. Гущина, Т. В. Машарова, Т. Н. Сапожникова и др.; *зарубежная философия* – М. Бубер, М. Вебер, В. Дильтей, Д. Дюркгейм, А. Камю, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, И. Фихте, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер, Р. Штейнер, К. Ясперс; *зарубежная психология и психотерапия* – Р. Бернс, Э. Берн, Л. Бинсвангер, С. Л. Братченко, Д. Бьюдженталь, П. Вонг, М. Босс, Э. Дорцен, Дж. Келли, Р. Кочюнас, А. Лэнгле, Р. Лэнг, Р. Мэй, О. В. Никифоров, П. Поппер, Й. Раншбург, Б. Скиннер, В. Франкл, Р. Эммонс, И. Ялом, К. Ясперс, *зарубежная педагогика* – А. Дистервег, Дж. Дьюи, Л. Кольберг, В. Лай, М. Монтень, М. Монтессори, А. Нилл, Ж. Ж.Руссо, Б. Скиннер, Р. Штейнер и др.);

2) субъектно-целевые (***синергетические) направления****,* рассматривающие саморазвитие как самостроительство, проектирование образа «Я»-идеальный, делающие акцент на ценностно-смысловых характеристиках личности; в данном случае предметом анализа саморазвития являются смысловые образования, потребности и интересы самоактуализации, личностные смыслы, мотивы, предполагающие учёт случайного развертывания событий в точках бифуркации (*отечественная психология* – К. А. Абульханова-Славская, А. Г.Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. Г. Маралов, Б. М. Мастеров, Н. А. Низовских, А. Б. Орлов, В. В. Столин, Д. И. Фельдштейн, М. А. Фризен, Г. А. Цукерман, М. А. Щукина, П. Якобсон; *отечественная педагогика* – Е. В. Бондаревская, Е. А. Власова, Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, Л. Н. Куликова, А. Мудрик, В. М. Розин, Г. К. Селевко,

С. Л. Соловейчик, И. А. Шаршов и др.; *зарубежная психология* – Д. МакКлелланд, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.);

3) субъекно-деятельностные (функциональные) направления, раскрывающие саморазвитие как осознанное самоизменение, развитие «самости», приводящей к самореализации через деятельность, наполненную смыслом своего существования (*отечественная философия* – К. А. Абульханова-Славская, Н. А. Бердяев, П. П. Блонский, Л. П. Карсавин, Д. Н. Узнадзе; *отечественная психология* – Л. И. Анциферова, В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова, Л. И. Божович, К. Я. Вазина, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. С. Мухина, В. А. Петровский, Л. М. Попов, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Ю. С. Слюсарев, Ю. В. Трофимова, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконин; *отечественная педагогика* – Е. А. Александрова, Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев, В. П. Бедерханова, Б. З. Вульфов, В. П. Голованов, А. В. Елисеева, Г. И Железовская, В. Д. Иванов, Н. Б. Крылова, Л. Г. Петерсон, Г. К. Селевко, И. С. Якиманская и др.); *зарубежная психология* – Г. Гарднер, Б. Ф. Скиннер; *зарубежная педагогик*а – Д. Дьюи, В. Лай, Х. Паркхерст, С. Френе и др.).

В составе субъекно-деятельностного направления можно выделить ***культурно-историческое направление на деятельностной основе,*** представленное научными концепциями отечественных психологов, в которых утверждается единство социально обусловленных и личностно детерминированных процессов в саморазвитии (Л. С. Выготский, когнитивная концепция формирования интеллектуальных способностей; А. Н. Леонтьев, принцип деятельностного опосредования, формирование потребности в саморазвитии на основе имеющегося социального опыта; В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, концепции инструментализма).

Для нашего исследования важным является то, что содержание феномена саморазвития в философии, психологии и педагогике в своей сущности в качестве объединяющего начала имеет ***характеристики, которые позволяют рассматривать саморазвитие как процесс создания и реализации ребёнком про-***

***екта собственной жизни**:*

***1) свободный и осознанный выбор собственного предназначения (смысл жизни) в процессе построения собственной судьбы и принятие ответственности за выбор (основа целеполагания в проектировании);** данная основа саморазвития наиболее рельефно прослеживается в научных трудах представителей экзистенциальных направлений философии, психологии и педагогики, синергетического подхода психолого-педагогической мысли:*

– характеристика саморазвития как процесса построения человеком собственной жизни с учётом социальных установок и их изменений (психологические теории Э. Берна, Т. Харриса, М. Рокича);

– акцентирование внимания на том, что человек является таким, каким он создаст сам себя; человек как проект самого себя [413];

– описание саморазвития через «…самостоятельное определение личностью стратегии жизни» [1, с.261]; его характеристика как атрибута высшего уровня развития, при котором человек реализует себя как субъект своей жизни, что определяется степенью его свободы решать противоречия и изменять уровень своей организации [1];

– рассмотрение саморазвития как процесс жизнетворчества, под которым понимается творчество своей жизни, доступное индивиду на субъектном уровне [17];

– характеристика саморазвития через стремление к смыслу своего существования [481];

– понимание саморазвития как реализации ребёнком «…проекта совершенствования необходимых ему качеств» [404, с.27], процесса, выражающегося в отражении человеком своей индивидуальности в условиях реализации свободного выбора и несения за него ответственности [393];

– описание саморазвития как особого вида развития, который инициируется субъектом [49], признаёт закрепление авторского начала за личностью как творца своего существования; это находит отражение в субъектности, которая понимается как «…целостная характеристика человека,

обнаруживаемая в деятельности и поведении, … развиваемая самим субъектом» [346, с.5] и включает в себя «…личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами» [49, с.155] и характеризуется «субъектной активностью» [450, с.24], то есть активностью по созданию и развитию человеком своей психической организации [450];

– «…саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [295, с.97];

– саморазвитие как уровень развития личности, при котором данный процесс является осознанным и целенаправленным, связанным с решением задач самосовершенствования и предполагающим наличие субъективности, развитие человеком себя в приближении к созданному образу, что позволяет человеку самосовершенствоваться, самоутверждаться и самореализовываться [315];

– характеристика саморазвития как высшего уровня самодвижения, предполагающего реализацию человеком осознанных изменений и качественного преобразования своей личности [514];

2) устремленность к совершенствованию своих личностных качеств в целях приближения к идеалу в его субъектном понимании (мотивационная основа проектной деятельности экзистенциального порядка); *данная основа саморазвития отчётливо прослеживается в научных трудах представителей философии культуры, субъекно-деятельностного и синергетических направлений в психологии и педагогике:*

– саморазвитие человека – переработка себя в процессе культуры [91];

– рассмотрение сущности саморазвития через естественную потребность высокого уровня, характеризующуюся стремлением к личностному росту при наличии неограниченного потенциала для самосовершенствования, через «самость», которая подвергается изменению с помощью самоосознания, в результате чего возможна бесконечная способность к росту, саморазвитию (психологическая концепция К. Роджерса) [297; 571];

– самоактуализация как стремление к своему высшему, подлинному «Я»,

как постоянный поиск и реализация человеком своих личностных возможностей и способностей, призвания [5; 297], как показатель «зрелой личности» [344];

– саморазвитие как способность человека становиться и быть «субъектом бытия» [268], как целенаправленный процесс творческого изменения личностью себя для успешного достижения жизненных целей и эффективного выполнения своего предназначения [268];

– рассмотрение саморазвития как способности личности в её проявлении с учётом саморегулирующей функции, исходя из понимания сущности индивидуальности как человеческого в человеке [102];

– саморазвитие как «…самосовершенствование, самовоспитание и движение к идеалу» [371, с.99];

– характеристика саморазвития через самооценку, самоуправление самоорганизацию [506], самопознание и совершенствование человеком своих личностных качеств [347];

3) рассмотрение саморазвития как развертывания проекта своего существования в деятельности (деятельностный аспект); *данная основа саморазвития прослеживается в научных трудах представителей философии и субъекно-деятельностного и синергетического подходов в психологии и педагогике:*

– саморазвитие – категория, включающая целенаправленную деятельность человека по созданию себя в соответствии с неким эталоном идеального человека [40; 48; 233];

– саморазвитие – механизм «Я»-строительства как «самотворчества»; творческий процесс, обращённый на свою личность [502];

– описание саморазвития через самодвижение деятельности (влияние мотивации на развитие личности в ходе преобразования внешних детерминант деятельности во внутренние) [279];

– понимание саморазвития как «…деятельности, направляемой человеком на самого себя с целью обогащения своих сущностных сил» [383, с.156, с. 171];

– саморазвитие – «…направленное изменение личности, осуществляемое под управлением самой личности как субъекта развития» [528, с.7], которое явля-

ется «…формой развития, когда личность занимает активно-творческую позицию по отношению к своим намерениям» [528, с.8], что «…проявляется в осознанном самоизменении» [527, с.111];

– описание саморазвития через «…сознательную деятельность человека, направленную на возможно более полную реализацию себя как личности,…саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и установок, включает два компонента: самопознание и самоизменение» [484, с.24];

– саморазвитие – «…собственная активность человека в изменении себя... в процессе естественного физиологического, физического, психического, социального развития» [82, с.22];

– саморазвитие – творческая деятельность, предполагающая развитие процессов Самости [9]; саморазвитие как «…вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самопознания и самоактуализации» [53, с.13];

– понимание саморазвития как «…социокультурного процесса созидательного, рационального самообразования (самопросвещения, самовоспитания, самоопределения) и спонтанного природообусловленного процесса разносторонней самореализации индивида» [75, с.12].

Как видим, в определениях саморазвития, предложенных философами, психологами и педагогами, являющимися представителями разных направлений отечественной и зарубежной науки, рельефно прослеживаются черты процесса создания и реализации человеком проекта собственной жизни. Проект (от лат, *projectio* – брошенный вперѐд) – замысел, план, совокупность документов для создания какого-либо объекта; идеальный образ объекта, состояния [52].

В трудах А. Г. Раппапорта находим термин *«экзистенциальное проектирование»*, которым обозначен процесс проектирования личностного развития «Я» [385]. В данном случае саморазвитие рассматривается как процесс и результат создания и реализации человеком проекта своей жизни. А. Г. Раппапорт предложил следующие виды проектирования: *морфологическое проектирование,* к кото-

рому относится создание вещей, машин и т.п.; *социальное проектирование* как конструирование норм, социально-морфологических объектов и т.п., а также *экзистенциальное или темпоральное проектирование* «Я» в процессе построения каждым человеком своей судьбы [430].

Экзистенциальное проектирование в наименьшей мере отчуждено от человека, поскольку предполагает принятие тех или иных норм поведения (той или иной свободы от норм) или идеала существования и силу воли к изменению поведения в том или ином направлении, в зависимости от избранного идеала и ценностей существования. В отличие от него, социальное и морфологическое проектирование сопряжены с силой социального воображения и рефлексией власти [385].

Н. А. Чуевой *экзистенциальный проект* определяется как сложный проект, предполагающий «…нахождение, рефлексия и реализация смысла человеческой жизни» [508, с.286], он «…характеризуется принятием человеком определённых жизненных смыслов и ценностей как своих» [508, с.290]. Исследователь отмечает, что создание человеком экзистенциального проекта реализуется в три этапа, включающие в себя «…анализ существующих в обществе жизненных смыслов; превращение части жизненных смыслов в личностно-значимые; принятие на себя личностной ответственности за их реализацию» [508, с.288].

Индивидуальная проектная деятельность, согласно Л. В. Байбородовой, приучает детей не столько использовать имеющийся ресурс, сколько создавать свой, новый [26].

Проект саморазвития, созданный ребёнком, представляет для него ценность, которая определяется мотивацией к самоизменению [397].

Ретроспективный анализ саморазвития как междисциплинарной категории позволил нам прийти к следующему выводу: саморазвитие обладает сущностными характеристиками, свойственными экзистенциальному проектированию и предстаёт как процесс создания и результат реализации человеком проекта собственной жизни. Метод проектов является действенным средством саморазвития личности [76], а экзистенциальное проектирование – «…современным предвидением мира, прогнозом и планированием на ближайшее и отдаленное будущее»

[317, с 45]. Экзистенциальное проектирование как высшая ступень проектной деятельности, сопряжено с нахождением смысла собственного существования и построением индивидуальной истории жизни.

Приходим к заключению, что саморазвитие, обладая сущностными характеристиками экзистенциального проектирования, предстаёт как *процесс и результат создания и реализации человеком проекта собственной жизни*, что находит своё отражение в экзистенциальных подходах в педагогике.

1.2 Процессуальные основы саморазвития подростка

Особый интерес для нашего исследования представляет рассмотрение природы и процессуальной специфики построения подростком проекта своего саморазвития, а также определение характеристик, которые выражают его готовность к данному процессу. Это поможет теоретически обоснованно подойти к определению педагогического аспекта саморазвития подростка и предложить подход, методологически обосновывающий педагогическое сопровождение саморазвития с учётом процессуальной специфики саморазвития в подростковом возрасте.

1. Каким образом у подростка возникает мотивация к саморазвитию и каков педагогический аспект данного процесса?

Согласно Л. М. Попову, саморазвитие относится к интериоризированному социальному уровню организации человека, имеющему внутренний источник активности. Мотивация актуализируется благодаря противоречиям, которые возникают во внутреннем мире благодаря внешним влияниям. Речь идёт о противоречиях между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, между способностями и возможностями человека [373]. Э. Фромм указывал на то, что сущность человека и движущая сила саморазвития заключаются в противоречиях, именно они вынуждают

его активно реагировать для нахождения оптимального решения, осуществлять экзистенциальный выбор [489].

Как отмечает М. И. Рожков, «…в процессе преодоления возникает стремление к саморазвитию, основанное на мотивации самосовершенствования, … осознание такого стремления происходит через преодоление психологических барьеров» [400, с.82], «…педагогическим средством, создающим условия для формирования мотивации саморазвития, является проблемная ситуация, поскольку она порождает стремление найти (открытии или усвоить) объективно необходимые и достаточные для решения проблемы знания и способы деятельности» [402, с.134]. Мотивация будет побуждать к действию при условии значимости в глазах подростка решения возникшей проблемы, которая предопределяется наличием субъективно значимой потребности. Согласно Л. Г.Петерсон, мотивация как движущая сила саморазвития предстаёт как «…процесс оценивания содержания образа объекта, среды, ситуации и т.п. с точки зрения содержания образа потребности» [363, с.9].

В пирамиде потребностей А. Маслоу представлена иерархическая структурная последовательность уровней устремлений человека к познанию окружающего мира и своей личности как «…условие наиболее полного раскрытия своих потенциальных возможностей» [296, с.50]. Учёным определены восемь путей поведения, которые вдут к достижению саморазвития, среди которых: самореализация, выбор человеком «возможности роста», ответственность, готовность к отстаиванию своих принципов, готовность к самоактуализации, к проявлению «Я», нравственном саморегулировании, а также умение решать проблемы, преодолевать их «…для снижения тревоги и роста» [298, с.64]. Согласно А. Маслоу, «…мотивации личностного роста, развитию таланта, раскрытию творческого потенциала и возникновению самоорганизации способствует реализация базовых потребностей» [296, с.23].

Согласно П. М. Якобсон, каждый человек стремится к самоизменению в зависимости от поставленных задач, связанных с самовоспитанием, решение которых предполагает активность, связанную с реализацией замыслов о своём буду-

щем [537]. М. И. Рожков и Т. Н. Сапожникова, опираясь на идею О. С. Гребенюка Т. Б.Гребенюк о развитии сущностных сфер личности [103], определили следующие группы потребностей в саморазвитии: «…потребности в саморазвитии в интеллектуальной, эмоциональной сферах, в регулировании своих интересов и желаний, потребности в преодолении, в самореализации и в понимании перспектив своего существования)» [401, с.134-135]. Каждая из групп потребностей в саморазвитии относится к соответствующей ей сущностной сфере [402]. Проблемная ситуация, возникающая в одной из них, предопределяет возникновение потребности в её разрешении, и, в случае значимости проблемы, формирует мотивацию к саморазвитию.

Психологические исследования, рассматривающие вопросы формирования мотивации подростков к саморазвитию, описывают различные подходы на основе социального опыта, указывают на важность роли социальной среды, предоставляющей события. Н. А. Чуева акцентирует внимание на том, что благоприятно влияют на мотивацию к саморазвитию не «…ненормативные, «знаковые» события, которые делают жизнь подростка особенной» [508, с. 286-287]. Под такими событиями понимаются «…ненормативные события, имеющие для человека большую значимость в силу приписывания им особых смыслов и способные повлиять на дальнейшую жизнь» [508, с.287]. К ним относятся социокультурные обстоятельства, в ходе которых подросток приобрёл жизненный опыт, оказавший влияние на формирование его мировоззрения (интересные знакомства, необычные жизненные ситуации, вызвавшие эмоции), такие события делают подростка и его жизнь уникальной [508]. Знаковые события, согласно Л. С. Выготскому, создают условия для «…особой психической активности подростка, способствующей самовоспитанию, ... это даёт начало самодвижению» [86, с. 390].

С. Л. Рубинштейном идея жизненного пути рассматривалась в соотнесении с событиями в жизни человека. Согласно учёному, «…самодвижение в интеллектуальном плане инициируется личностью изнутри» [408, с. 209]. Одним из признаков саморазвития является «…способность к трансцедентированию, преодолению личностью своих ограниченных возможностей, выходу за пределы наличной

ситуации с мир свободного выбора» [408, с.13]. В трудах Д. МакКлелланда (David Clarence McClelland) теория мотивации раскрыта через идею реализации человеком своих потребностей, которая происходит с учётом накопленного индивидуального опыта на протяжении всей жизни [564], что демонстрирует связь индивидуального социального опыта с мотивацией к саморазвитию.

А. Н. Леонтьев указывал на то, что «…мотивация к саморазвитию возникает тогда, когда проявляется фундаментальная потребность в личностной и профессиональной пробе» [280, с. 136]. Обращая внимание на тот факт, что все дети разные, Г. Гарднер предлагает организовывать индивидуальные и групповые проекты, в ходе которых происходит выбор вида творчества, учебного предмета [90] В работах Х. Паркхерст, посвящённых рассмотрению вопросов воспитания и обучения по дальтонскому плану, указывается на необходимость создания условий для совершения ребёнком собственного открытия, формирования и подержания мотивации к умственной деятельности, что обеспечивается реализацией им свободы выбора путей обучения и поддержкой его ответственности [349].

Мотивация к само-процессам, согласно С. Т. Шацкому, формируется в условиях предоставления детям самостоятельности с целью перехода к самообразованию от образования и к самовоспитанию от воспитания [517]. Даже «…учёт работы ученика (оценка и самооценка) должен возбуждать у него интерес к работе» [516, с. 228]. Согласно В. А. Караковскому, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, мотивацию ребёнка к саморазвитию определяет«…атмосфера творческого содружества» [230, с. 188]. С.Л. Соловейчик в данном ключе подчёркивал, что созданию и поддержанию мотивации способствуют: «…сотворчество, самоорганизация, самовоспитание» [433, с.349]. Автор концепций социального воспитания А. В. Мудрик определил следующие ведущие аспекты самоорганизации ребёнка, способствующие формированию мотивации к саморазвитию:«…обычаи, традиции, лидерство, неформальные отношения» [319, с.134].

Согласно М. И. Рожкову, педагогу важно учитывать события, произошедшие с ребёнком до момента взаимодействия. При этом само взаимодействие может стать событием, вызвав эмоции, и только в случае событийности оно будет

эффективным в контексте решения педагогической задачи [398]. Учёный утверждает, что профессиональная деятельность педагога должна быть персонифицирована и это касается не только целенаправленного отбора педагогических средств, направленных на решение задач по формированию мотивов ребёнка как осознания им происходящего, но и обеспечивающих поиск им путей совершенствования своей личности, что позволит ребёнку реализовать возможность сделать выбор способов самовоспитания [404].

Как указывает И. Ю. Шустова, формированию мотивации к саморазвитию способствует включённость в детско-взрослую общность как «…первичную контактную группу детей и взрослых, проявляющую схожие потребности и интересы, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающую характер связей и отношений между участниками» [523, с.53]. Учёный считает, что педагогу важно организовать работу с детьми таким образом, чтобы отношения с уровня формальных и ролевых переходили на уровень осознанных, целе- и ценностно-опосредованных отношений в общности [523]. Для формирования мотивации необходима общность, в которой возможно формирование единого ценностно-смыслового пространства, отражающего единство ценностей и смыслов субъектов взаимодействия. Согласно В. И. Слободчикову, общность возникает благодаря усилиям и действиям всех участников, входящих в её состав: «…нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая её подлинно событийной общностью» [425, с.155]. В технологии саморазвития школьников, предложенной Г. К. Селевко, в качестве важного фактора организации событийной педагогической деятельности рассматривается опора на самостоятельно инициируемую творческую деятельность обучающихся [418].

Мотивация к саморазвитию возникает тогда, когда подростку *необходимо решить значимую для него проблему*, получить новое знание, развить в себе качества, которые помогут решить поставленную им задачу, когда подросток чётко определяет, что он хочет в жизни и что ему необходимо предпринять для достижения поставленной цели.

Поскольку саморазвитие имеет деятельностный, практико-ориентированный характер, то обнаружить потребность в саморазвитии помогает деятельность, в которую включён подросток. Это подчёркивает значимость применения *метода проектов, профессиональных проб и других практико-ориентированных методов,* в ходе которых подросток сталкивается со значимыми для него проблемными ситуациями. В процессе преодоления возникает стремление к приобретению востребованных качеств, наращиванию личностных ресурсов. Оно основано на мотивации самосовершенствования. Осознанность данного стремления возникает в ситуациях преодоления психологических барьеров, связанных с выходом из «зоны комфорта».

Мотивация к саморазвитию формируется в социальной среде, насыщенной *знаковыми событиями и характеризующейся особым типом взаимодействия между детьми и взрослыми*, носящим характер сотрудничества и предоставляющим возможность каждому обучающемуся выразить свою субъектную позицию, провести рефлексию происходящих событий. Для формирования мотивации подростка к саморазвитию важно понимать, что любое взаимодействие между ним и педагогом должно быть событием и осуществляться с учётом событийного ряда, имеющегося у подростка, носить индивидуально-ориентированный характер.

2. Что выступает основой для создания проекта саморазвития?

По мнению Ж.-П. Сартра, человек представляет собой «…проект самого себя, он существует лишь настолько, насколько себя осуществляет, и представляет собой совокупность своих поступков, составляющих его собственную жизнь… Экзистенциализм отдаёт каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за осуществление … Судьба человека полагается в нём самом. Мы имеем дело с моралью действия и решимости» [413, с.323]. Исходя из этого, каждый человек определяет себя, своё настоящее и будущее исключительно самостоятельно.

Согласно В. Э. Франклу, основой для создания проекта себя, своей жизни является стремление к смыслу своего существования [481].

К. А. Абульханова-Славская сущность саморазвития видит в определении

человеком «…стратегии жизни через выбор направления, главных целей, этапов их достижения, самоорганизации и поиск наиболее адекватных своим возможностям путей, способов их воплощения» [1, с. 29]. Основными признаками саморазвития, согласно учёному, являются следующие: «…выбор основного для человека направления, способа жизни, определение её главных целей, этапов их достижения и соподчинения; решение противоречий, препятствующих достижению целей и планов, в том числе, через создание тех условий, которых нет в наличии; творчество, созидание ценностей своей жизни» [1, с.261]. Т. Н. Сахарова в данном ключе отмечает: «…смысл жизни человека вытекает из его ощущения своего места в обществе, его интересов и целей, представлений о возможности их реализации» [417, с.156].

Основа саморазвития заключается в поиске и выборе человеком своего жизненного предназначения, будущего, «смысла жизни» (В. Э. Франкл), в определении им «стратегии жизни» (К. А. Абульханова-Славская), которые выражаются в создании и реализации проекта себя и своей жизни (Ж.-П. Сартр) на путик самореализации.

3. Что является механизмом воплощения смысла жизни?

В. В. Столиным обозначено три уровня его организации человека – организм, социальный индивид и личность; последний раскрывается через способность человека к выбору, построению жизненного пути, координированию поведения в социальной среде [442].

В трудах Л. И. Анциферовой саморазвитие рассматривается через способность человека к самостоятельному выбору, в том числе выбору личностного роста, представляющего собой ведущий признак субъектности саморазвития. Учёный даёт характеристику жизни (жизненного пути) как отражённую во временном пространстве систему экзистенциальных выборов человека, касающихся сущности его существования, а также акцентирует внимание на том, что, попадая в новые системы социально-психологических связей, в непривычные обстоятельства, каждый человек создаёт свой жизненный мир и овладевает новыми способами жизни [17].

Согласно М. А. Щукиной, «…саморазвитие проявляется в осознанном самоизменении, именно в процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я и своего жизненного пути» [527, с.111]. Автор определяет наличие связи между саморазвитием и субъектностью, указывая на то, что по мере становления человека как субъекта своего развития осуществляется переход к саморазвитию как осознанному самостоятельному процессу изменения им самого себя [527]. Выделение осознанности как характеристики саморазвития «…основано на необходимости осознанности при субъективной позиции вообще» [527, с.111].

Концептуальные идеи, важные для понимания содержания саморазвития ребёнка в его педагогическом аспекте, обозначены В. Н. Дружининым. Согласно учёному, «…идеальной целью педагогики является формирование человека, умеющего прожить свою настоящую жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором» [123, с. 64].

Таким образом, смысл жизни воплощается через совершаемый человеком самостоятельный и осознанный экзистенциальный выбор, который реализуется им в деятельности. Являясь экзистенциальной категорией, выбор предполагает свободу и ответственность [162].

4. На чём основан экзистенциальный выбор подростка? Какой психологический конгломерат выполняет роль регулятора саморазвития и определяет его вектор?

Согласно К. Роджерсу, «…осознание своих чувств, потребностей обеспечивает наличие способности к ответственному выбору, готовности к личностному росту, саморазвитию» [392]. В данном ключе М. А. Фризен пишет: «…саморазвитие предполагает наличие у личности ясно осознанных целей деятельности, идеалов и установок, включает два компонента: самопознание и самоизменение» [484, с.24]. Если саморазвитие – это процесс и результат создания и реализация проекта собственной жизни, то «…каждый подросток должен иметь первоначальное представление о своём идеале, к которому он стремится и кото-

рый предопределяет его экзистенциальный выбор» [438, с.278].

Субъект, согласно В. А. Петровскому, есть причина себя; именно субъектность позволяет представить человека как автора своих действий, которому присущи интересы, предпочтения, мировоззренческие позиции, целеустремленность преобразования [364]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев пишут о саморазвитии как о «…фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, а это означает, что в развитие человека включается важная детерминанта – ценностно-смысловая» [426, с.147].

Поведение человека, его отношение к себе и к миру характеризует мировоззрение, отражающее индивидуальные варианты его ценностных ориентаций, определяемые системой личностных смыслов [86]. Согласно Л. С. Выготскому, «…личность создаёт индивидуально окрашенные ценностные ориентации, которые складываются на основе полученного жизненного опыта и определяют выбор линии поведения, которые он проецирует на свое будущее» [86, с.432]. Противоречивость в системе ценностей порождает непоследовательность в суждениях и поведении; неопределенность ценностных ориентаций является признаком господства внешних стимулов над внутренними побуждениями в структуре личности, такие личности внушаемы, склонны к изменению поведения под действием влияния, что служит препятствием на пути к саморазвитию [86].

В трудах М. Рокича ценностные ориентации представлены в их соотнесении с человеческими убеждениями о типах поведения и предпочитаемых целях. Учёным выделены два типа ценностей: инструментальные и терминальные [430].

Совершая экзистенциальный выбор, подросток опирается на сформированные на данный момент времени смысложизненные ориентации, принятые ценности, которые обеспечивают конструирование им образа смысла жизни [162]. В. Э. Франкл охарактеризовал смысложизненные ориентации как обобщенную динамическую структурно-иерархическую систему представлений человека, которые являются основополагающим элементом внутренней

структуры личности, сформированной и закреплённой жизненным опытом в ходе социализации и социальной адаптации [480]. А. Н. Леонтьев в качестве основания регуляции жизнедеятельности определяет мировоззрение и отмечает, что «…личностный смысл создаёт пристрастность человеческого сознания» [280, с.153]; учёный и выделяет смысложизненные ориентации как составляющую смысла жизни (наряду с локус-контролем, который отражает уверенность человека в способности влиять на ход собственной жизни, осуществлять жизненный выбор), описывая их как «…цели в жизни (переживание онтологической значимости жизни), эмоциональную насыщенность жизни и удовлетворѐнность самореализацией» [279, с.158].

Согласно В. Э. Чудновскому, «…в соответствии с теорией деятельности А. Н.Леонтьева, смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий;…отсутствие целей, в настоящем и в отдалённом будущем избавляет субъекта от какой бы то ни было ответственности; …потребность найти смысл, цель в жизни может трансформироваться в потребность быть ответственным за события, как настоящего, так и будущего» [507, с. 116].

В. С. Мухина обращается к понятию жизненных принципов как фундаментальной психологически значимой позиции человека [325]. Согласно учёному, о личностной позиции человека в мире свидетельствует осознание им своих жизненных принципов, которыми он руководствуется в своём поведении. Именно их наличие предопределяет возможность рассмотрения человека как личности, которая сама себя создаёт.

Как указывает исследователь Т. Н. Сахарова, «…смысложизненные ориентации представляют собой частный случай смысложизненной концепции личности, проявляясь в повседневных условиях жизни» [417, с.156].

Смысложизненные ориентации отвечают за осознанность выборов, совершаемых подростом, за его способность оказывать влияние на события в жизни, брать ответственность за себя, свои поступки и мысли, и, в конечном счёте, за выбор жизненного пути и индивидуальный стиль своей жизни [162].

Таким образом, экзистенциальный выбор подростка предопределяется его смысложизненными ориентациями (В. Э. Франкл, 1990; Д. А. Леонтьев, 2011; В. Э. Чудновский, 2006), сформированными ценностными ориентациями (С. Л. Братченко, М. Р. Миронова, 1997), жизненными принципами (В. С. Мухина, 2010), ведущими мировоззренческими позициями (В. А. Петровский, 1996), приоритетными ценностными установками, мировоззрением. Обозначенные категории практически тождественны по своему содержанию и описывают, по сути, избранный человеком ценностный приоритет, отражающий субъектную позицию и предопределяющий оценку значимости того или иного события в его жизни [162]. Формирование мировоззренческих установок, жизненных принципов, смысложизненных ориентаций учёные определяют как одну из важных смысло-регулирующих основ саморазвития. Конструирование подростком образа идеального «Я» и идеального будущего происходит в опоре на сформированные смысложизненные ориентации.

5. Какова специфика смысложизненных ориентаций подростка?

Согласно В. Э. Франклу, «…самоактуализация – это не конечное предназначение человека, а лишь результат осуществления смысла жизни, его поиска» [479, с.195].

Смысл жизни и смысложизненные ориентации, связанные с ним, трансформируются на протяжении всей жизни человека; начало их формирования происходит в детстве в опоре на идентификацию и рефлексию [162]. Как отмечает Т. Н. Сахарова, «…в структуре жизненного смысла присутствуют как постоянные, так и вариативные компоненты, последние наполняются новым содержанием по мере закономерного движения человека по возрастной лестнице и решения им задач на предыдущем жизненном этапе, а также в связи с незапланированными социальными трансформациями» [417, с.156]. Данная мысль является важной с педагогической точки зрения, поскольку указывает на возможности организации целенаправленной деятельности по осуществлению подростком рефлексии себя в конкретной ситуации: естественной или специальной заданной педагогом и направленной на решение воспитательных задач.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования ценностно-смысловой сферы, связанной с «…готовностью следовать зову потенциального» [448, с. 67]. Именно в этом возрасте происходит определение своего места в социуме, формируется рефлексия, подросток определяет дальнейший ход жизненных событий, свой жизненный путь, важными задачами развития становятся: профессиональное, личностное и социальное самоопределение [1; 544]. В этом возрастном периоде закладываются основы индивидуального жизненного сценария, формируется Я-концепция, конструируется образ идеального будущего [162], «…экзистенциальные вопросы являются ключевыми в процессе формирования личности подростка, их отличает широкая содержательная вариативность, нестабильность, ориентация на групповые интересы» [131, с.121-122]; «…в подростковом возрасте впервые начинают складываться смысложизненные ориентации… перед подростком встают вопросы, связанные с поиском себя, своего места в мире, решаются задачи принятия своей новой взрослой идентичности, эти линии развития наряду с наличием сформированной рефлексии, настраивают подростка на поиск перспективы и жизненного смысла» [417, с. 157]; подросток «…начинает осознавать и учиться принимать на себя ответственность за собственные поступки и действия, впервые задумывается о том, какой он на самом деле, в его сознании впервые появляется категория смысла» [508, с. 291].

Результаты многочисленных психологических и психолого-педагогических исследований (Н. П. Ансимова, О. С. Ходосова, 2018; Т. А. Антопольская, А. С. Силаков, 2020; З. В. Голышева, 2009; М. Р. Мирошкина, 2014; Т. Н. Сахарова, 2012; Н. А. Чуева, 2013 и др.) показывают, что у подростков наблюдается широкая вариативность понимания смысла жизни и его слабая иерархизация, что свидетельствует о неготовности большинства подростков к самостоятельной жизни, о наличии тенденции к инфантильному поведению. Существенным фактором является то, что «…доминирующей смысложизненной ориентацией в подростковом возрасте является ориентация на процесс жизни, это означает, что выраженное чувство взрослости заставляет подростков совершать

как можно больше действий и поступков для демонстрации; учитывая то, что в подростковом возрасте происходит рождение «жизненной перспективы», для них значимой становится ориентация на цель, направленная на получение удовлетворения и интереса от значимых событий в настоящем, «здесь и сейчас», менее значима ориентация подростка на будущее» [417, с.157].

Вектор саморазвития и жизненная позиция человека, которую он займёт в будущем, во многом определяются ценностями, сформированными в подростковом возрасте [284; 318]. Для формирования смысложизненных ориентаций подростка важны принятые им ценности, а также имеющийся в его жизни событийный ряд, который, согласно В. Э. Франклу, зачастую является недостаточным для экзистенциального выбора в силу ограниченных по объективным причинам знаний, опыта и возможностей, которыми обладает подросток [479].

Для нашего исследования важным является то, что смысложизненные ориентации, представляя собой компонент ценностно-смысловой сферы личности, являются динамичными по своей природе, способными к изменению, а также то, что именно подростковый возраст выступает сензитивным периодом для становления данной сферы личности.

Проблема развития смысложизненных ориентаций подростков сопряжена с поиском ответов на вопросы о смысле жизни, смыслообразования.

6. От чего зависит формирование смысложизненных ориентаций подростка?

Человек рассматривается Ж.-П. Сартром как проект самого себя, характеризующийся устремлённостью в будущее, в котором он такой, каким хочет стать [413]. Согласно В. А. Петровскому, каждый является «…причиной себя, т.е. человек самостоятельно определяет свои предпочтения, мировоззренческие позиции, цели развития и саморазвития» [364, с.72].

Для нашего исследования особую значимость имеет мысль Л. С. Выготского о том, что ценностные ориентации формируются на основе жизненного опыта, имеющегося у человека в конкретный промежуток времени, одна-

ко осознаются им частично; целенаправленное формирование нравственных ценностей обеспечивает положительную направленность активности личности, в том числе, по преобразованию самой себя [86]. Это выявляет значимость педагогического аспекта в процессе определения человеком смысла жизни, в котором находят отражение смысложизненные ориентации.

Формирование жизненных принципов как регуляторов саморазвития подростка, согласно В. С. Мухиной, восходит к феномену «великого идеополя общественного сознания» (содержание понятия раскрыто автором следующим образом: «…великое пространство, объективно существующее и вмещающее в себя опыт познавательной деятельности всего человечества и открытое для взаимодействия с ним») [325, с.36]. Согласно Н. А. Низовских, важна мысль учёного о том, что через внутреннюю позицию человека и систему его личностных смыслов как составляющих мировоззрения, формируется индивидуальное бытие личности [334]. В. С. Мухина отмечает, что внутренняя позиция человека представляет собой «…особое ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [325, с. 913].

На смысл каждого возрастного этапа жизни имеют влияние обстоятельства, с которыми связан текущий момент времени, а также опыт, полученный человеком ранее и закреплённый в его сознании через осуществлённую рефлексию жизненных ситуаций, оказавших влияние на его мировосприятие [81]. Т. Н. Сахарова указывает на, что «…смысл жизни человека в каждый конкретный возрастной период времени включает в себя ряд компонентов, одни из которых ещё только зарождаются, другие достигают своего апогея, а третьи уже отмирают, поэтому важная педагогическая задача заключается в нахождении таких смыслов, которые одновременно являлись бы и новыми, и, тем не менее, выступали бы как развитие предыдущих» [417, с. 156].

Реализация индивидуального педагогического подхода к смыслообразованию согласуется с педагогической идеей М. Монтеня, предопределяющей необходимость гуманного отношения к ребёнку, учёт его индивидуальности и признание важности достижений, основанных на имеющемся у него личном опыте [313].

В данном ключе М. И. Рожков пишет, что «…подростку предстоит самостоятельно осуществлять поиск смысла на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл в конкретной ситуации, это «требование момента», адресованное конкретному подростку, при этом свободный человек – это человек, обладающий внутренней свободой, который поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно … Воспитание свободного человека способно создать условия для внутреннего раскрепощения, предоставления возможности экзистенциального выбора … Важно сформировать у подростка внутреннее ощущение зависимости реализации целей от выбора пути в жизни, у него должно возникнуть понимание возможности создания проекта своего существования, сознательного выбора целей в жизни» [400, с.78-79].

Смысложизненные ориентации обладают особенностями, связанными с возрастом субъекта, условиями его жизнедеятельности, действием социально-психологических, социально-экономических и социально-педагогических факторов. У подростка они формируются, прежде всего, во взаимодействии с референтными людьми в условиях субъект-субъектного взаимодействия. От того, какие подростком приняты смысложизненные ориентации, выстраивается жизненный путь, задаётся образ идеального «Я» и приоритетного видения им своего образа будущего. Важная роль в формировании смысложизненных ориентаций принадлежит воспитанию, реализующему экзистенциальную задачу формирования свободной личности.

7. В чем заключается педагогический аспект формирования смысложизненных ориентаций подростка?

Саморазвитие, согласно Е. В. Бондаревской, представляет собой процесс и результат сознательного выбора личностью ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, способ свободного волеизъявления в проблемных ситуациях, результатом которой становится самореализация [53]. Наряду с этим, как отмечает Л. В. Байбородова, «…в обычной жизни часто меняются ориентиры, корректируется смысл бытия, эффективной реакцией на вызовы времени является проектирование своего осмысленного существования» [33, с.36].

Р. Бернс указывает на то, что «…поведение подростка часто парадоксально: негативизм в сочетании с изменением в поведении под влиянием со стороны, стремление к независимости и просьбы о помощи, энтузиазм в сочетании с пассивностью» [43, с.33]. R. Harre отмечает: «…личность обладает способностью делать выбор между равнозначно привлекаемыми альтернативами и одновременно сопротивляться искушениям» [553, p.416]. В данном ключе особенно актуальна мысль S. Covey о том, что «…каждый подросток стоит перед выбором – утонуть в жалости к себе или плыть в «океане знаний», по максимуму используя свои возможности для достижения собственных целей» [547, p.8]. Это подчёркивает важность организации педагогической помощи подростку в ситуациях преодоления, связанных с действием стрессогеных факторов, блокирующих саморазвития при условии того, что личность не имеет опыта решения подобных проблем. Полагаем, что именно в ситуации выхода из «зоны комфорта» важно организовать педагогическую поддержку ценностно-смыслового осмысления подростком себя, побудить его к осуществлению рефлексию сформированных ценностей.

Как показывает анализ трудов представителей психологической науки (*зарубежная психология* – В. Э. Франкл, Д. Бьюдженталь, Р. Мэй и др.; *отечественная психология* – Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк и др.), обязательными внутренними условиями, обеспечивающими саморазвитие личности, являются следующие: стремление к рефлексии, к решению задач на смысл и на нравственную рефлексию событий.

Для процесса формирования саморазвивающейся личности важна активизация и стимуляция процесса осмысления, выход субъекта в рефлексивную позицию [217]. В данном контексте важно отметить теорию морального развития, основанную на применении метода нравственных дилемм для оценки морального сознания, которую предложил Л. Кольберг в опоре на психологические идеи Ж. Пиаже, связанные с эмпирическим изучением нравственных суждений детей.

Исследования Л. Кольберга по оценке уровня нравственной воспитанности являются важными в контексте настоящей работы. Они создают теоретическую базу определения механизма педагогической поддержки ценностно-

ориентированного осмысления обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации как механизма педагогического сопровождения саморазвития подростков, а *метод дилемм* предстаёт в качестве ведущего метода, направленного на формирование нравственных ориентаций подростков через осуществление ими нравственной экспертизы событий и рефлексии сформированных ценностей. Подросток, проводя рефлексивный анализ содержания дилеммной ситуации, стремится понять свои идеалы, осознать проблемы, обнаружить варианты их решения и достичь желаемых целей; данная мыслительная деятельность связана со стремлением гармонизировать эмоциональное состояние, дисбаланс которого вызван заданной ситуацией, не имеющей очевидного правильного решения [162].

В рамках нашего исследования особый интерес представляет концепция инструментализма Дж. Дьюи, рассматривающая проблемы, связанные с выбором оптимальных алгоритмов деятельности детей в контексте школы «делания», предполагающей применение педагогом метода практических проектов в качестве ведущего педагогического средства, направленного на формирование способности ребёнка к самопрогнозированию. Актуальна мысль учёного о том, что «…важно приучить ребёнка к самостоятельному «думанию» через проектирование и построение активной образовательной деятельности» [124, с.112].

Саморазвитие подростка предполагает осмысливание своих приоритетов и их отражение в проекте собственной жизни. Данная идея прослеживается в трудах Д. Б. Эльконина, в которых указывается, что между процессами развития и обучения и стоит субъектная деятельность ребёнка, опыт реализации им своей субъектности, инициативы действий в принятом способе решения [529].

Выбор предопределяет линию саморазвития, опосредованную её вариантами, и выражается в поведении, отражающем результаты предшествующих воздействий на человека в виде знаковых событий. Утверждая бихевиористскую природу поведения человека, Б. Ф. Скиннер указывал на то, что каждое движение индивида предстаёт как выражение стимульно-реактивной связи с предшествующим событием [422]. Важность создания социальной микросреды как жизненной среды, опосредующей представления человека о своём будущем, находим в тру-

дах В. А. Лай [275]. О важности самоуправления в подготовке ребёнка к самостоятельной жизни, отражающей его позиции и интересы, писал С. Френе, рассматривая такой социальный феномен, как «школьный кооператив» [483, с.57].

Итак, саморазвитие как самоистория, опирается на субъектный выбор подростка и протекает в социуме. Социальная среда обеспечивает накопление им опыта выборов, при этом выбор зависит от силы подкрепляющих событий. С одной стороны, формирование смысложизненных ориентаций обеспечивается социальным окружением, принятыми в нём жизненными приоритетами, с другой стороны, сопровождается нравственной экспертизой происходящих с подростком событий в ориентире на принятые им ценностные ориентации.

Согласно В. А. Петровскому, субъектом саморазвития подросток становится только тогда, когда он подходит к самопознанию, имеет возможность ориентироваться на своё «Я», начинает осознанно ставить цели по самосовершенствованию, т. е. определять цели самодвижения и самореализации. В понимании личности как субъекта саморазвития существенно то, что наличие перехода от внутреннего к внешнему при инициативной позиции самого индивида является показателем, определяющим черты субъекта [365]. Говоря о саморазвитии, А. Н. Леонтьев подчёркивал, что «…внутренне (субъект) действует через внешнее и этим сам себя изменяет» [279].

В ситуации рефлексии подростком сформированных у него ценностей и смыслов, важно оказаться рядом референтному взрослому, который сможет оказать поддержку нравственной рефлексии ребёнком себя в конкретной ситуации, предоставить возможность реализовать субъектную позицию, осуществить самостоятельный выбор и, при необходимости, совместно спроектировать программу его изменений на пути к личностному росту. Взрослому важно уметь решать проблемы подростка вместе с ним, а не за него, а также формировать восприятие ситуаций преодоления трудностей как возможность для самоанализа и самосовершенствования. Для этого сам взрослый должен понимать, что трудности не препятствуют саморазвитию, а открывают путь для формирования готовности к их преодолению [210]. В этой связи Л. С. Выготский указывал, что «…всякое пре-

пятствие, которое ребёнок преодолел, поднимает его развитие на высшую ступень» [87, с.27]. Исходя из этого, формирование у подростка рефлексивной позиции, выражающейся в понимании им причин возникших препятствий и проблем, а также оценке своих поступков и поведения окружающих является важной задачей педагогического сопровождения его саморазвития. Через осуществление подростком нравственной оценки происходящих событий, рефлексии сформированных ценностей происходит осознание им себя как свободного человека, способного к самосовершенствованию и изменению окружающего мира.

В качестве важного целевого ориентира воспитания М. И. Рожков рассматривает создание условий для осознания подростком смысла своего существования и проектирования им будущего, «…только в этом случае, – как пишет учёный, – можно воспитать его как свободного человека» [400, с.77]; «…воспитание должно исходить, прежде всего, из понимания воспитанником свободы, желания стать таким, каким он себя представляет. Важно так организовать работу с подростками, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств» [400, с.82]. «Необходимо, чтобы подросток на каждом этапе своего развития определял цели жизни и способы их достижения, в соответствии с этим важно включение подростка в различные виды деятельности с учётом его индивидуальных особенностей, предпочтений, интересов» [400, с.81]. Исходя из этого, важная роль в воспитании свободного человека принадлежит педагогическому сопровождению саморазвития как особому виду педагогического взаимодействия, предполагающего создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростка, что отражается им самим в создании проекта саморазвития [210].

8. Что является результатом саморазвития как процесса создания и реализации подростком проекта собственной жизни?

Учитывая экзистенциальную сущность саморазвития, полагаем, что результатом саморазвития подростка является приближение «Я»-реального к «Я»-идеальному, выход личности на новый уровень развития, предполагающий осознанное самосовершенствование через наращивание личностных ресурсов, связан-

ных с приобретением новых личностных характеристик в ходе активного преодоления препятствий на пути к достижению значимой цели [177].

Важным результатом саморазвития подростка является динамика его готовности к построению и реализации проекта собственной жизни [196].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения процессуальных характеристик саморазвития в подростковом возрасте позволил нам определить в качестве основных три подхода к определению содержания понятия готовности подростка к саморазвитию – функциональный, личностный и интегративный подходы.

Как указывает Н. В. Клюева, представители ***функционального подхода*** (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.) раскрыли готовность, охарактеризовав его как условие, особое психическое функциональное состояние личности, которое обеспечивает результативность какой-либо деятельности [358].

Согласно Д. Н. Узнадзе, готовность необходимо понимать в связи с установкой, характеризующей особое состояние субъекта, поскольку «…готовность – такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта» [459, с.210].

В. А. Крутецкий определил готовность как пригодность к деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, в склонности заниматься ею, переходящей на высоком уровне развития в страстную увлечённость. Учёным акцентируется внимание на необходимости наличия запаса знаниевых характеристик в соответствующей области, сформированности сенсорных качеств, необходимых для осуществления выбранной деятельности [258]. В. Н. Мясищев, рассматривая зависимость готовности к деятельности от уровня активно-положительного отношения человека к ней, отмечал важность мобилизации внутренних сил личности на выполнение деятельности, формирующей установку в контексте важной для человека решаемой задачи [327]. Е. Г. Козлов и В. М. Мельников готовность представили как целостный феномен, включающий в себя следующие факторы: направленность личности на результат, эмоциональная

устойчивость и психическая направленность [304].

Функциональная составляющая готовности личности к саморазвитию представлена *способностями к рефлексии и самопрогнозированию*.

Е. В. Хаяйнен в диссертационном исследовании «Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте» (2005), ссылаясь на анализ подходов к определению содержания личностной рефлексии, проведённых Р. Холландом (R. Holland), характеризует рефлексию как способность человека, позволяющую ему широко видеть горизонты своего существования и предвидеть будущие события своей жизни в связи с происходящим в настоящее время [498]. В словаре-справочнике по педагогике рефлексия определяется как «…обращение назад, отражение; анализ собственных действий и состояний» [427, с.352]. Способность к рефлексии важна для обращения сознания подростка на себя, понимания причинно-следственных связей между выбором и его последствиями, анализа образа «Я»-реальный и конструирования образа «Я»-идеальный.

Согласно С. Л. Рубинштейну, именно с появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. В данном случае сознание выступает как выход из поглощённости процессом жизни для выработки отношения к происходящему, занятия осознанной субъектной позиции. С этого момента каждый поступок подростка приобретает характер суждения о жизни. Подросток, опираясь на рефлексию и реализуя себя как субъект саморазвития, действует в соответствии с необходимостью достижения поставленных целей, что требует от него ответственности и сознательности [408].

Разрабатывая проект саморазвития, подросток обращается рефлексии разных видов. В данном случае задействована интрапсихическая рефлексия, которая связана с осуществлением анализа «Я», а также интерпсихическая рефлексия, которая представляет собой способность, выражающуюся в понимании психики другого человека [232].

На начальных этапах создания проекта саморазвития на уровне анализа «Я»-реальный актуализируются и развиваются способности к ситуативной рефлексии, обеспечивающей самоконтроль, коррекцию поведения, осмысление со-

держания проекта, способность к выстраиванию причинно-следственных связей.

На этапе анализа опыта имеющихся выборов оказывается задействованной ретроспективная рефлексия, отвечающая за анализ выполненной в прошлом деятельности. В данном случае предметом рефлексии являются мотивы и причины произошедшего, анализ допущенных ошибок и имеющихся успехов в разрешении значимых проблем. Экзистенциальное проектирование на этапе планирования шагов по достижению цели актуализирует перспективную рефлексию, связанную с ориентацией на будущее [391].

Е. В. Хаяйнен, анализируя специфику становления личностной рефлексии, ссылается на исследования Я. М. Скелон (J. M. Scanlon) и В. М. Черномас (W. M. Chernomas), в которых представлены три стадии развития рефлексии, рельефно соотносящиеся с этапами появления и разрешения проблемной ситуации как психологической основы саморазвития: 1) стадия осознания, на которой подростком ощущается нехватка ресурсов для объяснения чего-либо, фиксируется оживление потребности в пополнении ресурсов; 2) стадия развития рефлексии, находясь на которой, подросток производит критический анализ ресурсов и оценивает свои возможности (анализ «Я»-реального в соотнесении с «Я»-идеальным); 3) стадия нового видения (перспективы), на которой появляется осознание результата анализа, стремление к применению новой информации [498].

Рефлексия, отражающая самосознание и опирающаяся на размышления подростка над своими переживаниями и пониманием других людей, создаёт предпосылки для самопрогнозирования. Мотивационный компонент рефлексии включает в себя потребность в преодолении нехватки необходимых ресурсов, содержательный компонент – знания о себе и перспективах, операционный компонент – самопознание, самоанализ, самооценку, идентификацию и самоотношение.

Важной составляющей процесса создания проекта саморазвития является прогнозирование подростком своего будущего через построение образа «Я»-идеальный. Исходя из этого, функционально готовность подростка к саморазвитию опирается на *способности к самопрогнозированию*.

Прогнозирование как познание человеком будущего на основе осуществления осознанного мыслительного поиска представлено в научных трудах А. В. Карпова, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, В. Д. Шадрикова [232; 291; 446; 509], основу которых составляет изучение опережающего отражения и антиципации.

Антиципацию как способность к предвосхищению хода событий, своих действий и поступков окружающих людей, а также способность человека реализовывать свою деятельность на основе сделанного им прогноза рассмотрели А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский [366]. Прогнозирование как одну из форм антиципации раскрыл И. В. Бестужев-Лада. Её предметом учёным обозначены перспективы развития явления, а её отличительной чертой – целенаправленность и сознательная постановка цели, связанной с получением прогноза. Определены следующие формы прогноза: прогностическое умозаключение, план будущего (гипотеза), образ будущего (модель) [44]. Подросток, готовый к саморазвитию, целенаправленно и осознанно подходит к созданию проекта саморазвития, предвосхищая возможные результаты его реализации с учётом экологичности выбора. Способность к прогнозированию имеет важное значение для саморазвития, поскольку процессуально определяет функциональную основу его протекания.

Прогностическая и рефлексивная деятельность подростка раскрываются в единстве мотивационных, содержательных и операционных механизмов.

За обнаружение образа желаемого будущего, побуждение подростка к активной деятельности в целях приближения к «Я»-идеальному отвечают мотивы прогнозирования. Учитывая то, что способность к прогнозированию основывается на способности к рефлексии, а также то, что прогностические способности опираются на ценностные ориентации, приходим к выводу, что формирование мотивации к самопрогнозированию и конструированию подростками образа своего будущего – одна из составляющих педагогического сопровождения их саморазвития.

Содержательная сторона прогнозирования подростком своего будущего включает в себя следующие основания прогнозирования – знания, необходимые для получения прогноза о будущем, о себе, социокультурной среде как субъек-

тивной картине мира; имеющийся опыт выборов в значимых для подростка ситуациях; соотношение знаний о себе и своих потенциальных возможностях с имеющимися потребностями в саморазвитии; определение подростком ценностных, субъектно-значимых положений, регулирующих выбор и предопределяющих его будущую деятельность.

Благодаря анализу знаний о своём прошлом возможно получить новое знание о будущем [44] и подойти к осознанию смысла своего существования. С учётом этого операционный состав прогностической деятельности подростка представлен его действиями по определению причинно-следственных связей, а также преобразованием представлений и выдвижением гипотез. Данные мыслительные процессы динамичны, развиваются в процессе составления и реализации проекта саморазвития и входят в функциональный компонент готовности к саморазвитию.

Процессы рефлексии и прогнозирования, являясь взаимосвязанными, опираются на общие мыслительные операции, побуждающие к самодетерминированию, и выступают механизмами саморазвития, базирующимися на процессуальной психологической основе.

Таким образом, готовность с точки зрения функционального подхода рассматривается в ракурсе функциональных состояний, психических условий успешности выполнения деятельности и психологической установки на фоне общей активности личности, а также социально фиксированной установки, определяющей направленность поведения. В контексте ***функционального подхода готовность подростка к саморазвитию*** можно рассматривать через сформированность способностей к рефлексии и самопрогнозированию, наличие которых процессуально предопределяет возможность подростка разрабатывать проект саморазвития с учётом соотнесения потребностей с возможностями, предвидеть результаты саморазвития, оценивать их экологичность и планировать шаги по достижению поставленной цели.

Наряду с функциональным подходом, готовность рассматривается с точки зрения личностного образования как устойчивой константы, предопределяющей эффективность деятельности. В трудах представителей ***личностного подхода***:

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, В. А. Крутецкого, В. А. Сластенина готовность раскрывается через описание психических особенностей, нравственных качеств личности, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения деятельности [125; 258; 424]. В данном случае готовность выступает в качестве результата подготовленности человека к определённому виду деятельности. Её сформированность зависит от знаний, умений и навыков, наличие которых является предпосылкой эффективности деятельности.

Для нашего исследования в структуре рассмотрения категории готовности подростка к саморазвитию с точки зрения личностного подхода особый интерес представляют теории субъектного развития личности и интегральной индивидуальности, оперирующие категориями индивидуальности и субъекта.

Б. Г. Ананьев готовность человека быть субъектом своей жизни соотносит с процессом становления индивидуальности и определяет её как психическое новообразование, формируемое в связи с необходимостью человека строить свою судьбу; «…если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [8, с. 172]. В данном случае индивидуальность позиционируется в качестве саморегулирующейся системы жизненных отношений и личностных качеств, интеграция которых представляет внутренний мир человека.

Согласно И. С. Кон, индивидуальность – нечто специфическое, отличающее одного человека от другого, включая комплекс природных, социальных, соматических и психических свойств [243]. Автор теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлин под интегральной индивидуальностью понимает особую форму бытия отдельного человека в обществе, в рамках которой он живёт и действует как уникальная система, сохраняя свою целостность и тождественность в условиях внутренних и внешних изменений [306]. Развитие идей учёного находим в трудах отечественных психологов Б. А. Вяткина и Л. Я. Дорфмана, в которых раскрыт феномен метаиндивидуальности как психологической характеристики отношений окружающих людей к конкретной индивидуальности и реальных изменений, которые индивидуальность производит в других людях [382].

Т. В. Машарова, раскрывая сущность индивидуальности как интегрального понятия, делает акцент на выражении особой формы бытия индивида, в рамках которой человек может активно, творческим образом проявлять себя на основе раскрытия имеющихся задатков и способностей в соответствии с социальными потребностями [302]. Т. Н. Сапожникова под индивидуальностью понимает «…ступень развития, на которой личность способна выступать субъектом собственного жизненного пути, построения собственной жизни» [412, с. 98]. Такая способность, согласно учёному, формируется в условиях реализации социальных отношений, развивается в момент узловых жизненных событий, испытывая действие внешних факторов, которые преломляются через внутренние условия с помощью механизма рефлексии [412].

Таким образом, в индивидуальности выделяются два аспекта – отражение социальной системы и выражение самостоятельной системы с присущими ей законами, не сводимыми непосредственно к социальным нормам и правилам. Бинарный характер сущности индивидуальности позволяет говорить о бинарном характере взаимоотношения человека с социумом. С одной стороны, речь идёт о приобщении личности к социуму как его части; с другой стороны, о его преобразовании в соответствии со своими законами существования.

Подросток, создавая проект саморазвития, с одной стороны, выстраивает свой жизненный путь в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями общества; с другой стороны, опираясь на субъектную позицию, собственное понимание вершины развития, конструирует индивидуальную самоисторию, создавая предпосылки для эволюции социума.

Индивидуальность предполагает факт собственного выбора позиции в жизни, влияние личности на себя и окружающий мир, которое происходит в условиях самовыражения, самодетерминации и саморегуляции. Индивидуальность представляет собой ступень развития личности, находясь на которой, она реализует способность быть субъектом собственной жизни. Данная способность формируется в процессе социальных отношений под влиянием происходящих событий, содержание которых подвергается рефлексии и преломляется через внутреннее

«Я» [412]. В такой интерпретации индивидуальность и субъектность выступают как синонимы. Н. В. Богданович выделила в качестве общих признаков данных категорий предметную область самосознания и связь с принципом детерминации (индетерминация – для категории индивидуальности, самодетерминация – для категории субъекта) [49].

Автор концепции педагогики индивидуальности человека, основатель научной школы педагогики индивидуальности О. С. Гребенюк замечает, что «…в индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек» [103, с.25].

Т. Б. Гребенюк акцентирует внимание на том, что «…индивидуальность – это психологическая категория, функционирование которой определяется внутренними критериями» и подчёркивает, что «…целостность индивидуальности как системы относительна и выражается не в механическом соединении психических явлений, но во взаимном их влиянии на развитие человека» [104, с.18-19]. В данном ключе Т. Н. Сапожникова отмечает: «…согласно законам и закономерностям теории интегральной индивидуальности, все компоненты структуры готовности личности… находятся в корреляционной зависимости друг от друга, следовательно, изменения одного из них создают условия для трансформации других, и только в своей интеграционной совокупности они формируют готовность человека к саморазвитию» [412, с.99].

Таким образом, в контексте теории субъектного развития личности и интегральной индивидуальности под ***готовностью подростка к саморазвитию*** можно понимать интегральное образование сущностных сфер личности, сформированность которых позволяет подростку реализовывать себя как автора собственной жизни (***личностный подход***).

Для нашего исследования важным является идея провозглашения опыта как интегративной характеристики готовности личности к деятельности, высказанная психологом К. К. Платоновым, который заметил, что в структуре готовности ко всякому роду деятельности важно наличие опыта как условия и результата её

формирования [370]. В ходе построения и реализации подростком проекта саморазвития происходит приобретение опыта проектирования себя, а также накопление опыта преодоления, детерминированного ситуацией выхода из «зоны комфорта», актуализирующей мотивацию к саморазвитию. Наряду с этим, наличие сформированных адаптивных копинг-стратегий позволяет подростку в ситуации преодоления трудностей, опираясь на имеющийся опыт, эффективно решить поставленную задачу, связанную с саморазвитием.

В качестве третьего подхода, основанного на сочетании функционального и личностного подходов к рассмотрению готовности личности к саморазвитию, можно обозначить ***интегративный подход***, представители которого проводят свои исследования в рамках экзистенциальных концепций в педагогике. Так, Т. Н. Сапожникова, представляя структуру готовности старшеклассников к жизненному самоопределению, описывает её через «…личностный и функциональный компоненты, представленные в интегративной связи друг с другом» [412, с.112-113]. С. А. Аракчеева определяет готовность к саморазвитию как «…комплексную характеристику личности, как психофизиологическое состояние и процесс, обеспечивающие выявление потенциальных возможностей человека, их развитие и самокоррекцию» [18, с.159]. Под готовностью подростка к саморазвитию в условиях санаторной школы-интерната исследователь понимает «…потребность актуализации потенциальных возможностей для преодоления проблем в мотивационной, интеллектуальной, предметно-практической, эмоциональной, волевой, экзистенциальной сферах личности для решения личностных и жизненных проблем, поиска ресурсов в сфере психологического, физического, социального и духовного благополучия в условиях санаторной школы-интерната для обретения смысла своего существования» [19, с.5].

Мы в своём исследовании готовность подростка к саморазвитию характеризуем с точки зрения ***интегративного подхода***, который объединяет функциональный и личностный подходы как взаимодополняющие и образующие целостную систему взаимосвязанных компонентов.

Готовность подростка к саморазвитию рассматривается нами как уста-

новка на создание и реализацию подростком проекта саморазвития, связанного с достижением результатов, имеющих для него личную значимость, определяемую доминирующими интересами и принятыми им ценностями.

Теоретическое обоснование содержания понятия готовности подростка к саморазвитию, определение его компонентов, критериев и показателей восходит к постулатам, интегрирующим в себе:

– ***теорию установки Д. Н. Узнадзе*** (сущностная характеристика категории как «установка на создание и реализацию проекта»);

– ***экзистенциальный подход к воспитанию М. И. Рожкова*** (предметная направленность категории, учитывающая понимание сущности создания и реализации подростком проекта саморазвития);

– ***теорию стратегии жизненного пути К. А. Абульхановой-Славской*** (учёт экзистенциального выбора как механизма саморазвития и воплощения смысла жизни, формирующего установку на создание и реализацию проекта саморазвития, имеющего для подростка личную значимость);

– ***концепцию развития индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк*** (учёт интегративной взаимосвязи компонентов семи сфер личности, в которых формируются потребности в саморазвитии, нашедший своё выражение в перечне критериев готовности подростка к саморазвитию);

– ***идеи сформированности субъектности (по Б. Г. Ананьеву),*** положенные в основу конструирования личностного компонента готовности подростка к саморазвитию и определения его показателей;

– ***научные знания о психологических механизмах создания подростком проекта саморазвития (по В. Д. Шадрикову, В. А. Петровскому, М. Г. Ярошевскому, И. В. Бестужеву-Ладе),*** определившие необходимость включения функционального компонента и его показателей в структуру готовности подростка к саморазвитию.

В рамках интегративного подхода к рассмотрению категории готовности подростка к саморазвитию нами предложена её структура, выраженная системой критериев, компонентов и показателей в их единстве и взаимосвязи (Таблица А.1,

Приложение А.1).

Готовность подростка к саморазвитию представлена нами в виде следующих структурных составляющих:

– ***экзистенциальный критерий*** *(показатели:* ценностное отношение к саморазвитию, самопознанию, самопрогнозированию; отношение к нравственности как к высшей духовной ценности; сформированность иерархии ценностей; способность к нравственной рефлексии и постановке задач нравственного самосовершенствования, стремление к их достижению);

– ***мотивационный критерий*** *(показатели:* интерес к самопознанию и стремление к саморазвитию; потребность в разработке и реализации проекта саморазвития; наличие рефлексии достигнутых результатов; потребность в получении знаний о своём будущем; способность к постановке задач в области проектирования будущего и стремление к их достижению);

– ***эмоциональный критерий*** *(показатели:* отношение к себе как к субъекту построения собственной жизни; самоуважение; эмпатия; наличие оптимистической позиции; сформированность интерпсихической рефлексии, способности к постановке задач саморазвития в области эмоционального баланса и стремление к их достижению);

– ***интеллектуальный критерий*** *(показатели:* сформированность «Я»-реального, знаний в области саморазвития; наличие саморефлексии; осознание «Я»-реального и «Я»-реального, их адекватная оценка; критичность мышления; способность к предвидению результатов выбора, перспективной и ретроспективной рефлексии, к постановке задач саморазвития в области накопления знаний в интересующей сфере и стремление к их достижению);

– ***предметно-практический критерий*** *(показатели:* осознанный выбор сферы саморазвития; самостоятельность; опыт осуществления экзистенциальных выборов, экзистенциального проектирования и его анализа; наличие самоконтроля; постановка задач в области накопления опыта саморазвития и реальных действий, связанных с разработкой и реализацией проектов саморазвития);

– ***волевой критерий*** *(показатели:* сформированность волевых качеств;

систематичность и устойчивость реализации шагов, направленных на саморазвитие; способность к борьбе мотивов на пути к достижению цели; постановка задач в области развития волевых качеств, наличие действий, связанных с формированием воли);

– ***саморегуляционный критерий*** *(показатели:* осознанность субъектной позиции; устойчивость к негативному влиянию внешних и внутренних факторов; способность к обнаружению, анализу и преодолению проблем на пути к достижению цели; постановка задач в области развития рефлексии и саморегуляции; способность оценивать и предвидеть результаты выбора с позиции сформированных нравственных ценностей, учитывать их в процессе построения и реализации проекта саморазвития) [164; 181].

Критерии готовности подростка к саморазвитию выделены нами в опоре на идею развития сущностных сфер личности, предложенную О. С. Гребенюком и Т. Б. Гребенюк, показатели готовности к саморазвитию раскрыты с учётом её функционального и личностного компонентов [181]. Определение компонентов, критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию позволило уточнить содержание данной категории и с их учётом разработать диагностический инструментарий для настоящего исследования.

Приходим к выводу, что специфика психолого-педагогических процессуальных основ построения подростком проекта саморазвития состоит в том, что:

– мотивация подростка к саморазвитию связана с необходимостью решения значимой для него проблемы [177];

– важным педагогическим методом формирования мотивации к саморазвитию является метод проблемных ситуаций; условиями, актуализирующими мотивацию, выступают: знаковые события и индивидуально-ориентированное взаимодействие между педагогом и подростком, носящее характер сотрудничества и предоставляющее возможность обучающемуся выразить субъектную позицию и провести рефлексию событий [402];

– основой саморазвития является экзистенциальный выбор, который предопределяется и регулируется смысложизненными ориентациями, которые, в

свою очередь, обеспечивают формирование образа «Я»-идеальный [162];

– в формировании смысложизненных ориентаций подростка важная роль принадлежит педагогическому сопровождению, реализующему экзистенциальную задачу воспитания свободной личности (М. И. Рожков, 2016), учитывающему влияние предшествующих и настоящих событий в жизни подростка, реализующему поддержку его субъектной позиции и предполагающему использование метода дилемм (Л. Кольберг, 1983), направленного на формирование у него умений организовывать нравственную рефлексию себя в проблемной ситуации;

– результат саморазвития подростка выражается через положительную динамику его готовности к саморазвитию, свидетельствующую о приближении «Я»-реального к «Я»-идеальному через приобретение новых личностных характеристик в ходе преодоления препятствий на пути к достижению значимой цели [177].

Результаты теоретического анализа и осмысления процессуальных основ саморазвития подростка позволили нам выделить специфические особенности протекания данного процесса в подростковом возрасте и обосновать категорию готовности подростка к саморазвитию в контексте теории установки Д. Н. Узнадзе, экзистенциальных подходов в педагогике и с учётом функционального и личностного подходов в их интегративной связи.

1.3 Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования

Для формирования готовности подростка к саморазвитию необходима образовательная среда, располагающая возможностями для реализации им свободы выбора (Л. И. Анциферова, 2000), создания проектов саморазвития в выбранных видах деятельности, развития сущностных сфер личности (О. С. Гребенюк,

Т. Б. Гребенюк, 2000), в которых формируются потребности в саморазвитии (М. И. Рожков, 2017).

В контексте нашего исследования в качестве такой образовательной среды позиционируется образовательная среда, создающаяся в условиях дополнительного образования, целевые ориентиры, содержательная специфика и принципы организации которого предопределяют его педагогическую направленность на формирование свободной личности, стремящейся к саморазвитию.

Дополнительное образование представляет собой «…вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [472, ст.2], рассматривается как «…образовательное пространство возможностей для самореализации детей и раскрытия их талантов; инструмент развития человеческого потенциала регионов, страны; институт воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, формирования общероссийской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [380]. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проведено содержательное различие между основным и дополнительным образованием, последнее из них является добровольным и инициативным, его целевые ориентиры сконцентрированы вокруг ребёнка [472]. В дополнительном образовании федеральные государственные образовательные стандарты не устанавливаются [377].

Система дополнительного образования в РФ обладает своими особенностями в сравнении с секторами образования, решающими сходные задачи в зарубежных странах (J. Aurini, S. Davies, 2013; J. A. Durlak, R. P. Weissberg, M. A. Pachan, 2010; A. Dyson, K. Kerr, 2014; T. Koinzer, 2013; P. Lauer, 2006; K. J. Pittman, M. Irby, N. Yohalem, A. Wilson-Ahlstrom, 2004; M. J. Sloan, A. W. Anamarie, P. Y. Yoo, 2017; D. E. Southgate, 2013; A. Tansel, 2013; W. R. Morgan, S. Ezekiel, 1995) через организацию внешкольных занятий [548], внешкольных мероприятий [549], реализацию внешкольных программ [559; 569; 573], освоение которых в

Сингапуре и Японии является для детей обязательным, в Австралии – желательным [119]. За рубежом неформальное образование осуществляется вне школы на местном уровне. В Германии оно реализуется в федеральных землях [558], во Франции и Швеции организовано в коммунах [559], в Чехии представлено центрами свободного времени и клубами при школах [119]. В США дополнительное образование управляется на уровне штатов [551; 565]. В Сингапуре, Японии, Англии, Финляндии, Австралии услуги неформального образования реализуются при школах [549; 575]. Ключевыми характеристиками дополнительного (неформального) образования являются: свобода выбора, реализация индивидуальных образовательных траекторий, открытость и адаптивность, практико-ориентированный характер обучения, отсутствие обязательного учебного плана.

Сегодня рост внимания к развитию дополнительного (неформального) образования наблюдается во всём мире. Востребованность дополнительного образования во многом объясняется «…неудовлетворенностью граждан узкими границами содержания школьного образования» [119, с.14].

С начала XXI века в Нидерландах почти в 2 раза увеличились услуги внешкольной занятости [119].

В России сегодня формируются новые федеральные сети организаций: центры «Сириус», детские технопарки «Кванториум», ЦМИТы [350], IT-кубы, ДНК (дома научной коллаборации), центры «Точка роста». Дополнительным образованием охвачено 74,9% детей в возрасте от 5 до 18 лет [380] из запланированных 75% [352], поставлена задача увеличения охвата детей дополнительными общеобразовательными программами до 80% к 2024 году [350], до 82% к 2030 году [380]. Модернизация и развитие дополнительного образования в РФ сегодня осуществляется в рамках реализации национального проекта «Образование» [350], федерального проекта «Успех каждого ребёнка» [351], приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» [352]. Задан целевой ориентир на развитие региональных систем дополнительного образования детей [375], отдельное внимание уделяется расширению условий, обеспечивающих реализацию услуг дополнительного образования в сельской местности и в малых городах [351].

В содержании проекта «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» отмечается необходимость включения модуля или воспитательного компонента в содержание дополнительных общеобразовательных программ всех направленностей, акцентируется внимание на поддержке моделей воспитания детей с использованием культурного наследия регионов [380], что подчёркивает воспитательный статус дополнительного образования [355].

Развитие системы дополнительного образования в РФ актуализирует использование её воспитательного потенциала как фактора саморазвития обучающихся. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018-2025 гг. в качестве ведущей цели образования определена подготовка разносторонне развитой личности, которая ориентирована в традициях культуры, в системе ценностей и актуальных потребностях жизни в современном мире; подчёркивается важность формирования способности личности к самостоятельному жизненному выбору, самосовершенствованию, самообразованию; отмечается важная роль дополнительного образования в личностном, профессиональном и социальном и самоопределении детей и молодёжи, а также в развитии их интересов и способностей [100].

Предоставлению ребёнку возможности реализовать свободу выбора, субъектная ориентированность образовательной среды и её насыщенность разными видами образовательной деятельности являются отличительными характеристиками дополнительного образования, что предполагает индивидуально-ориентированный характер организации обучения и воспитания и является важным условием формирования готовности подростков к саморазвитию. Это отчётливо прослеживается в определениях термина «дополнительное образование» и описании сущностных характеристик данного вида образования:

– сфера неформального образования, обеспечивающая индивидуальное развитие ребёнка, которое он выбирает самостоятельно или с помощью значимого взрослого в ориентире на имеющиеся интересы, желания и потребности (по терминологии ЮНЕСКО);

– «…составная часть системы образования и воспитания детей, подростков,

учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [360, с.76];

– самоценный тип образования, который «…обеспечивает освоение культуры, ее ценностей и определения себя в культуре; способствует поиску смысла жизни, своего места в ней, снятию напряженности перед неопределенностью, неустойчивостью окружающего мира; мотивирует на осознанный поиск личностного роста и профессиональной карьеры; помогает становлению субъектной позиции ребенка в совместном с педагогом и родителями проектировании целей, процесса и результатов его образования» [130, с.73];

– процесс добровольно выбора ребёнком области знаний, вида деятельности, выходящих за рамки обязательного образования и обеспечивающих удовлетворение его интересов и способностей; процесс, направленный на саморазвитие и самореализацию [41];

– часть системы общего образования, предполагающая предоставление ребёнку интеллектуальных, образовательных, психолого-педагогических, развивающих услуг в условиях развивающей среды на основе осуществления им свободного выбора и самоопределения, и ориентированная на достижение основного результата, связанного со становлением личности ребёнка [421];

– педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, направленное на удовлетворение познавательных потребностей и интересов детей в творческой самореализации, саморазвитии и социальных связях в разновозрастных коллективах, основанное на приоритете реализации ими свободного выбора вида деятельности [112];

– «…целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, позволяющий приобрести потребность в познании и творчестве, реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно» [129, с.47];

– «…совокупность познавательной, исполнительской, творческой и коммуникативной деятельности, лежащей за пределами государственного образовательного стандарта» [98, с.7];

– «…образовательное пространство, где объективно задаётся множество отношений, 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» [99, с.7] и т.д.

О. С. Газман акцентировал внимание на отличительной характеристике организации дополнительного образования детей, заключающейся в добровольности и реализации интересов и потребностей ребёнка, что «…в принципе меняет подход к педагогической деятельности» [89, с.23], задаёт возможность её персонификации и саморегуляции. А. Г. Асмолов подчёркивает, что сотворчество, партнёрство детей и педагогов рождает особый спектр отношений, в контексте этого определяется «…совершенно уникальная роль дополнительного образования» [20, с.22]. Учёный обозначает дополнительное образование как поисковое, опережающее, вариативное, предоставляющее возможность каждому ребёнку сделать свободный выбор своей судьбы, что стимулирует его саморазвитие [21]. Речь идёт не просто о выборе предметов, но о поиске смысла жизни и возможности быть [20]. Согласно М.И. Рожкову, дополнительное образование направлено на решение экзистенциальной задачи воспитания [81], состоящей в формировании готовности ребёнка осмыслить своё предназначение, принять на себя ответственность за построение своей судьбы [400].

Таким образом, дополнительное образование представляет собой:

– часть системы образования и воспитания, ориентированная на реализацию обучающимися свободного выбора в условиях освоения дополнительных общеразвивающих программ [62], *что предполагает индивидуализацию образовательного процесса, возможность самопознания и самореализации в разных видах деятельности;*

– часть образовательного пространства, расширяющая образовательные возможности, включая изучение тех областей науки и культуры, которых нет в школьных программах, и увеличивающая эффективность системы образования, *что обеспечивает возможность разработки и реализации подростками проек-*

тов саморазвития разных видов с учётом их потребностей и интересов [181];

– открытый саморегулирующийся комплексный процесс самообучения, самовоспитания и саморазвития, *что обеспечивает возможность выбора методов и форм организации педагогической деятельности с учётом реализации комплекса педагогических, социально-педагогических и организационно-управленческих условий педагогического сопровождения саморазвития детей;*

– процесс единства творчества, познания и общения детей и взрослых, основанный на реализации всеми субъектами отношений свободного поиска пути к саморазвитию и постижения смысла жизни, *что даёт возможность реализовать педагогическое сопровождение саморазвития подростков в контексте экзистенциальных подходов.*

Анализ работ отечественных учёных: Т. А. Антопольской, А. Г. Асмолова, Л. В. Байбородовой, В. А. Березиной, М. И. Болотовой, Л. Н. Буйловой, В. П. Голованова, В. А. Горского, Т. Н. Гущиной, Б. А. Дейч, И. Д. Демаковой, Е. Б. Евладовой, А. В. Золотеревой, С. Г. Косарецкого, Б. В. Куприянова, Л. Г. Логиновой, Б. П. Мартиросян, Т. В. Машаровой, М. Р. Мирошкиной, Л. А.Николаевой, А. В. Павлова, М. И. Рожкова, Н. А. Соколовой, О. Г.Тавстуха, В. В. Усанова, И. И. Фришман, А. И. Щетинской, Т. Г. Яковчук, Т. В. Якуниной позволил прийти к выводу, что дополнительное образование ***построено на принципах, содержательно предопределивших возможность позиционирования в качестве его целевой функции формирование готовности подростков к саморазвитию.*** Речь идёт о принципах дополнительности, личностной детерминации, преемственности и непрерывности образования, гуманизации образования, диверсификации единства обучения, воспитания и развития, принципе деятельностного подхода, интегративности образования, вариативности образования и усиления социальной составляющей образования.

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании предметно-практического критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом дополнительности, реализация которого предполагает «…возможность углубления и расширения школьных знаний в це-

лях удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей за пределами школьных стандартов» [140, с.19] и способствует «…удовлетворению познавательных потребностей и интересов детей, развитию качеств личности, важных для достижения успеха в выбранной сфере деятельности» [128]. Как указывает Е. Б. Евладова, дополнительное образование обладает «…масштабным образовательным блоком, ориентированном на удовлетворение многообразных потребностей детей и подростков в познании, общении, которые далеко не всегда могут быть реализованы в рамках предметного обучения в школе» [129, с.47]. Согласно Л. Е. Климовой, свободная самореализация подростка в разных видах деятельности тесно связана с ориентацией дополнительного образования на «…свободный выбор области знаний, и предполагает добровольность выбора в атмосфере доброжелательности, взаимозаботы и творчества» [236, с.38], которые свойственны образовательной среде дополнительного образования [119].

Дополнительное образование конструируется каждым ребёнком самостоятельно в ориентире на комфортные для него формы и условия; оно позволяет ему приобрести опыт личностного и профессионального самоопределения и творческой самореализации, навыки сотрудничества и неформального общения [246]. Образовательная деятельность каждого подростка относительно автономна и самоценна, что кардинально меняет роль педагога и содержание педагогической деятельности; для неё обязательны навыки сотрудничества, глубинного общения, поддержки, умения создавать ситуации успеха и корректного участия в «строительстве» каждым подростком собственной жизни.

Л. Г. Логинова подчёркивает, что «…дополнительное образование отличается дистанцированностью от стандартов и технологий обучения, оно создает условия для самопознания, саморазвития, социокультурного развития обучающихся через их приобщение к культуре и вовлечение в активную социально-значимую деятельность на основе личного, самостоятельного выбора» [289, с.52-53]. Его направленность на удовлетворение стремительно изменяющихся индивидуальных потребностей детей, приобщение их к культурным ценностям, задаёт не только субъектную ориентацию образования, его особое содержание, но и

«…мобильность, разноуровневость, разнообразие форм и методов образования, индивидуализацию методик, профильность и практическую направленность» [95, с.52], «…особенную технологию» [60, с.74], которая, прежде всего, «…должна быть практико-ориентированной» [59, с.6], «…предполагать включение подростков в активную деятельность, активизирующую предметно-практическую сферу личности» [103], в которой возникает мотивация к саморазвитию.

Дополнительное образование, реализуя принцип дополнительности, предоставляет возможности каждому подростку в удовлетворении имеющихся индивидуальных образовательных, личностных и социальных потребностей. Реализация принципа предполагает персонифицированный и практико-ориентированный характер образования, а также наличие масштабного образовательного блока. *Дополнительное образование, обладая такими характеристиками, имеет педагогические возможностями в обеспечении свободной самореализации подростков в разных видах деятельности, реализация которых способствует формированию предметно-практического критерия готовности к саморазвитию.*

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании мотивационного критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом индивидуализации, реализация которого предполагает «…индивидуально-ориентированный подход к ребёнку» [140, с.22], использование субъектно-ориентированых технологий [32], организацию субъектно-ориентированной образовательной среды [399], что «...обеспечивает высокую мотивированность обучения и реализует право обучающегося на выбор содержания обучения и видов деятельности… через индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, расширение пространства социальной деятельности, организацию пространства рефлексии индивидуальных достижений и успехов, творчество, исследование, проектирование» [503, с.65]. Как указывает В. А. Кавера, «…задача педагога – пробудить интерес, раскрыть возможности каждого с помощью организации деятельности каждого ребёнка в условиях индивидуальной образовательной программы, маршрута, траектории, которые носят индивидуальный характер, основываются на характеристиках, присущих конкрет-

ному ребёнку» [223, с.160]. Мотивацию ребёнка к саморазвитию поддерживают: «…похвала за инициативу, публикация работы, выставка, награждение, присвоение звания» [223, с.160]. *В данном случае речь идёт о педагогических возможностях дополнительного образования в реализации подростком интереса к себе, в развитии им своих способностей и осуществлении рефлексии индивидуальных достижений* [181].

Как отмечает А. В. Золотарева, принцип индивидуализации образования предполагает «…организацию индивидуально-ориентированной помощи каждому ребёнку в преодолении препятствий на пути к достижению значимой цели» [142, с.195], которые, согласно Р. Х. Шакурову, служат побудительным мотивом саморазвития [511]. *Реализация индивидуального подхода в дополнительном образовании способствует формированию мотивации подростков к саморазвитию.*

Также педагогические возможности дополнительного образования в формировании мотивационного критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом диверсификации, основанном на смысловой доминанте многообразия и призванном создавать благоприятные условия для самопознания и самопроектирования через освоение обучающимися многообразия окружающего мира [142]. Принцип реализуется через взаимодействие полипрофессиональных и поливозрастных сообществ детей и взрослых в дополнительном образовании [312], работу с разнообразием «…индивидуально-психолого-педагогических и социальных особенностей обучающихся, направленностей деятельности, типов и видов дополнительных образовательных программ, форм образовательных объединений, видов образовательных организаций» [140, с.28]. Данная система образования имеет «…незакрытый список специальностей» [118, с.168]. В реализацию образовательного процесса в дополнительном образовании включены представителей разнообразных профессий, что является условием создания подростками проектов саморазвития разных видов, учитывающих их способности, потребности и интересы. *Таким образом, дополнительное образование обладает педагогическими возможностями, обеспечивающими постановку подростком задач в области самопроектирования, реализации стремления к их дос-*

тижению в условиях творческой, исследовательской и проектной деятельности, что выступает показателем сформированности мотивационного критерия готовности подростка к саморазвитию [181].

Также педагогические возможности дополнительного образования в формировании мотивационного критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом усиления социальной составляющей образования [181], предполагающем сохранение и поддержание единого социокультурного пространства, преодоление этнонациональной напряженности на основе признания приоритета прав личности, равноправия культур и конфессий [254], что, как отмечают А. В.Золотарева, Л. В. Байбородова и Л. Н. Серебренников в дополнительном образовании реализуется через социально-педагогические функции помощи и поддержки детей, социальной защиты, оздоровления, реабилитации и адаптации и [25], и, как замечает В. П. Голованов, соответствующие им программы, в которых сегодня нуждаются дети [95]. В данном ключе особую актуальность получают социальные пробы, применение которых, как указывает М. И. Рожков, помогает формировать социальный опыт и ответственность детей [403].

Умения педагога ненавязчиво помогать ребёнку в реализации им своих возможностей и потребностей, эмоционально и психологически поддерживать в ходе решении проблем, стимулировать самостоятельность и самоопределение каждого ребёнка – условия реализации принципа усиления социальной составляющей образования в дополнительном образовании [236]. Л. Г. Логинова замечает, что дополнительное образование является «…не только местом получения знаний, оно изменяет отношение человека к себе, природной среде, вырабатывает социальные нормы поведения, создает условия для саморазвития и самосовершенствования» [289, с.49]. *Педагогические возможности дополнительного образования в данном случае связаны с реализацией социально-педагогических функций, призванных обеспечить формирование самоуважения, оптимистической позиции, интерпсихической рефлексии и веры в свои силы, которые, в свою очередь, являются показателями сформированности мотивационного критерия готовности подростка*

к саморазвитию.

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании эмоционального критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены реализацией принципа личностной детерминации, основанного на учёте потребностей и интересов детей, побуждающих их к деятельности и являющихся источниками активности (Т. А. Антопольская, 2020; Т. Н. Гущина, 2018; Е. Б. Евладова, 2018; А. В. Золотарева, 2020; Л. Г. Логинова, 2020; М. И. Рожков, Т. В. Машарова, Л. В. Байбородова, 2020; С. Л. Соловейчик, 2000; И. Ю. Шустова, 2015). В образовательных организациях дополнительного образования «…никто не заставляет ребёнка учиться, ему создают условия для реализации субъектной позиции, реализуемой через самостоятельный выбор» [223, с.160], здесь высока степень свободы выбора и разнообразны объекты выбора: область, профиль программы, время освоения образовательной программы, педагог, коллектив, мероприятие [118]. Существенным отличительным признаком дополнительного образования является его направленность на реализацию ребёнком свободы выбора [25], поэтому, как отмечает А. В. Золотарева, «…в самом широком смысле слова, дополнительное образование – это образование целевого выбора» [140, с.22], который основывается на осознанности и субъектной позиции [528] и выступает фактором саморазвития и механизмом воплощения смысла [17].

Реализация ребёнком свободы выбора предполагает его включенность в занятия, соответствующие его потребностям, интересам и способностям. Важным является создание условий для достижения им успеха в выбранном виде деятельности безотносительно к успеваемости по учебным дисциплинам [246]. Речь идёт о педагогических возможностях, заданных принципом личностной детерминации и активизирующих эмоциональную сферу личности через формирование отношения ребёнка к себе как к субъекту построения собственной жизни. *Педагогические возможности дополнительного образования связаны с формированием самоуважения как показателя эмоционального критерия готовности подростка к саморазвитию, которое обеспечивается достижением им успехов безотносительно к уровню успеваемости по учебным дисциплинам в условиях его самовыражения в*

кругу сверстников [181].

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании экзистенциального критерия готовности подростков к саморазвитию предопределены принципом гуманизации образования, реализация которого предполагает создание условий для самореализации обучающихся [181] в условиях «…психологически комфортной атмосферы неформального общения и творческого сотрудничества» [140, с.26], которая обеспечивается наличием взаимодействия, носящего событийный характер [393] в условиях образовательной среды, отражающей традиции и насыщенной педагогическими средствами, максимально учитывающими особенности региона [28]. Дополнительное образование представляет собой доверительное пространство конструктивного взаимодействия [493], партнёрства между педагогом и детьми [400], основанное на реализации педагогом тьюторской позиции [31; 239; 250; 405], что обеспечивает создание успеха для каждого ребёнка [85]. Для дополнительного образования свойственно «…отсутствие жесткой регламентации деятельности, добровольность участия в образовательной деятельности» [96, с.138-139]. Каждый ребёнок «…сам определяет смысл и меру своего участия в образовательной деятельности, именно поэтому в дополнительном образовании практически всегда царит комфортная, креативно-коммуникативная среда, благоприятная для самоутверждения и самореализации» [266, с.95-98]. Реализуя «…учёт интересов и индивидуально-возрастно-психологических особенностей детей, уважение личности ребёнка, заботу о его жизни и здоровье, отсутствие жесткой регламентация деятельности» [223, с.159], дополнительное образование обеспечивает отношение к ребёнку как самоценности, к детству – как к пространству саморазвития [397].

В дополнительном образовании имеются педагогические возможности, благоприятные для формирования ценностных ориентиров, нравственной рефлексии обучающихся, которые проявляются в условиях событийного характера взаимодействия между детьми и педагогами [393], формирующем «…единое ценностно-смысловое пространство» [523, с.54-55], «поле морально-нравственного напряжения» [269], создающее чувство совместного переживания и принадлежности

[181]. *Речь идёт о формировании экзистенциального критерия готовности подростка к саморазвитию.*

Также педагогические возможности дополнительного образования в формировании экзистенциального критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом единства обучения, воспитания и развития, который, согласно А. В.Золотаревой, в данной образовательной системе реализуется через организацию образовательного процесса с учётом «**…**тесной взаимосвязи приобретения детьми знаний, умений и навыков, целенаправленного формирования личности и подготовки её к активному участию в производственной, общественной и культурной жизни» [140, с.28]. Т. А. Антопольская и А. С. Силаков отмечают ценностные компоненты субъектности подростков, включенных в систему дополнительного образования [13], подчёркивая тем самым актуальность моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды образования данного вида [12]. Как отмечают А. Я.Журкина, В. М. Лаптев, М. Н. Филатова, воспитательная среда в дополнительном образовании насыщена традициями и методами работы, учитывающими особенности социума, региона [134; 277; 474], что создаёт условия, благоприятные для формирования смысложизненных ориентаций, основанных на ценностях культуры, которые представляют собой, согласно Д. А. Леонтьеву, регулятор саморазвития личности [281].

В дополнительном образовании предметные области знаний выполняют функцию воспитательного средства [10], основывающегося на применении социальных проб и социокультурных технологий, способствующих освоению детьми социальных ценностей, знаний и умений [493, с.35], на основе которых, согласно Л. В. Байбородовой, в дальнейшем осуществляется прогнозирование обучающимися своего будущего [34]. *Таким образом, дополнительное образование обладает педагогическими возможностями в освоении подростками культурных ценностей, внося вклад в формирование экзистенциального критерия их готовности к саморазвитию.*

Педагогические возможности дополнительного образования в формиро-

вании волевого критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены реализацией принципа деятельностного подхода, который предполагает рассмотрение деятельности в различных её проявлениях в качестве доминанты дополнительного образования. В трудах А. К. Бруднова, В. П. Голованова, В. А. Горского, Б. В. Куприянова, Б. П. Мартиросян, А. В. Золотаревой, Н. А. Соколовой, И. И. Фришман отмечается, что дополнительное образование отличается практико-ориентированным характером, включённостью детей в практическое освоение выбранных ими образовательных областей, процесс создания конкретных творческих продуктов [60; 96; 98; 117; 271; 432; 486]. В данном контексте М. И.Рожков замечает, что в условиях дополнительного образования перед ребёнком возникает необходимость преодоления препятствий на пути достижения субъектно важной цели, движения успеху в выбранном виде деятельности [400]. В результате деятельности по преодолению формируются активность и адаптивные стратегии преодоления подростков, обеспечивающие формирование их готовности к саморазвитию. В таблице А.2 нами рассмотрены копинг-стратегии, реализуемые подростками в различных личностных сферах в ситуации преодоления (Приложение А.2). В таблице А.3 представлены поведенческие маркеры использования подростками копинг-стратегий разных видов в условиях решения проблемной ситуации (Приложение А.3).

Согласно С. Л. Рубинштейну, приоритет практики предполагает решение задач по подготовке обучающихся к самостоятельному решению жизненно важных для них проблем, формирования умений учиться ставить цель, формулировать задачи, преодолевать возникающие препятствия в условиях конкретной деятельности [408]. Исходя из этого, важной педагогической возможностью дополнительного образования является *формирование способности подростка к преодолению через стремление к достижению им новых знаний и способов деятельности как условия решения значимой для него проблемы. Речь идёт о формировании волевого критерия готовности подростка к саморазвитию.*

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании интеллектуального критерия готовности подростка к саморазвитию

предопределены принципом интегрированности образования, который в условиях дополнительного образования реализует интегративный взгляд на обучающегося, что обусловлено его «…правом самостоятельно разрабатывать программы своей деятельности с учётом индивидуальных особенностей и возможностей» [226, с.112] и предполагает определение путей личностного и профессионального самоопределения детей и молодёжи [305]. В дополнительном образовании внутренняя интегрированность обеспечивается через интеграцию различных видов творческой деятельности, форм их организации и уровней освоения, а внешняя – через связь образования с социальными институтами [287]. Как отмечает Н. В. Меркулова, «…дополнительное образование предполагает расширение воспитательного «поля» различных типов и видов образовательных организаций, поскольку включает личность в многогранную, интеллектуальную и психологически позитивно насыщенную образовательную деятельность, представляющую условия для самовыражения и самореализации» [305, с.37-38].

Согласно А. В. Золотаревой, реализация принципа интегрированности в дополнительном образовании позволяет создавать «…интегрированное образовательное пространство, объединяющее методические, содержательные, кадровые, психолого-педагогические, информационные ресурсы разных организаций и предприятий-партнёров» [140, с.25], что делает разнообразным образовательные предложения [143] и, соответственно, расширяет возможности для разработки и реализации подростками проектов саморазвития разных видов. И. И. Фришман, рассматривая сетевые модели организации социального партнёрства в дополнительном образовании, позиционирует их в качестве инновационных образовательных практик, расширяющих возможности самореализации детей в выбранных ими видах деятельности [486].

Также педагогические возможности дополнительного образования в формировании интеллектуального критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены реализацией принципа преемственности и непрерывности образования, предполагающего уникальность содержания дополнительного образования, опору на имеющиеся знания детей и их дальнейшее фор-

мирование с учётом специализации, затрагивающей те области знаний, к которым дети проявляют устойчивый интерес. Как отмечает А. В. Золотарева, непрерывность и преемственность в дополнительном образовании достигается реализацией межпредметных связей в условиях освоения обучающимися интегрированных образовательных программ, способствующих их самоопределению [140]. Такие программы представляют собой уникальный социальный организм [266] и направлены на формирование качеств, необходимых для осознанного построения подростками проектов своей будущей жизни. *Таким образом, дополнительное образование обладает педагогическими возможностями в определении подростками своих предпочтений применительно к различным областям знаний и сферам деятельности, в осуществлении самопроектирования и самореализации, что способствует формированию интеллектуального критерия готовности подростка к саморазвитию* [181].

Педагогические возможности дополнительного образования в формировании саморегуляционного критерия готовности подростка к саморазвитию предопределены принципом вариативности образования, который строится на вариативности как выборе «…веера социальных ситуаций развития» [83] и реализуется через создание в дополнительном образовании условий для «…свободного выбора вариантов образовательной деятельности всеми субъектами образовательного процесса» [140, с.23]. По мнению А. Г. Асмолова, вариативное образование направлено на саморазвитие через расширение выбора человеком жизненного пути на основе реализации свободы выбора [20]. Дополнительное образование, обладая вариативностью, предполагает творческий подход к реализации образовательного процесса; соблюдение разноуровневости как характеристики реализации принципа, позволяет учитывать разный уровень развития и разную степень освоенности содержания детьми программного материала [145]. Реализация разноуровневых программ происходит с учётом стартовых возможностей обучающихся и предполагает дифференциацию материала по уровням (ступеням) сложности и обеспечивает получение детьми умений и навыков различного уровня: ознакомительных, базовых и углублённых [352]. В образовательной среде, созданной на

основе предоставления ребёнку возможности выбора её компонентов, конструирования собственной образовательной траектории, развиваются процессуальные характеристики выбора [455], формируется осознанная субъектная позиция и рефлексия. *Речь идёт о формировании саморегуляционного критерия готовности подростка к саморазвитию. Педагогические возможности дополнительного образования в данном случае связаны с реализацией обучающимся выбора, рассмотрением его альтернатив, оценкой возможных последствий принятого решения* [181].

Приходим к выводу, что ***в дополнительном образовании, построенном на характерных для него принципах, имеются педагогические возможности для формирования критериев готовности подростка к саморазвитию, а именно:***

1) дополнительное образование обладает жизнедеятельностью как непрерывным процессом целеполагания, деятельности, творчества через реализацию сотворчества всех субъектов образовательного процесса и предполагает равноправный диалог педагога и ребёнка, в результате которого рождается событие (Т. А. Антопольская, 2000; Л. В. Байбородова, 2020; А. К. Бруднов, 1997; А. В. Золотарева, Е. Н. Легкомцева, 2018; Т. М. Ковалёва, В. М. Розин, 2021; Т. Н. Гущина, 2018; Б. В. Куприянов, 2009; Л. Г. Логинова, 2020; Л. И. Новикова, 2009; Е. И. Тихомирова, 2020; И. Ю. Шустова, 2015; И. И. Фришман, 2020), формирующее ценности (М. И. Рожков, 2021) как показатель ***экзистенциального критерия*** готовности подростка к саморазвитию;

2) для дополнительного образования характерна воспитательная среда, учитывающая особенности региона, отражающая его традиции и реализующая соответствующие им методы работы (Л. В. Байбородова, 2020; И. Д. Демакова, 2016; Е. Б. Евладова, 2018; В. Г. Косарецкий, 2019; М. Н. Филатова, 2011) и создающая условия, благоприятные для формирования смысложизненных ориентаций, основанных на ценностях культуры, представляющих собой регулятор саморазвития личности (Д. А. Леонтьев, 2011) и показатель сформированности ***экзистенциального критерия*** готовности подростка к саморазвитию;

3) дополнительное образование предполагает организацию обучающимися

индивидуально-ориентированного пространства жизнедеятельности, что реализуется благодаря свободе выбора, отсутствию универсальных стандартов содержания дополнительного образования и жёсткой регламентации образовательного процесса, а также воплощению педагогического принципа диверсификации (А. Г. Асмолов, 2018; М. И.Болотова, Г. И. Биушкин, 2007; В. П. Голованов, 2021; Е. Б. Евладова, 2018; А. В. Золотарева, 2020, Н. А. Соколова, 2006), единство которых обеспечивает создание и поддержание ***мотивации*** к самопознанию и самореализации (Л. И. Анцыферова, 2000), являющейся условием формирования готовности подростка к саморазвитию;

4) дополнительное образование предполагает реализацию обучающимися субъектной позиции (Т. А. Антопольская, 2020; Л. В. Байбородова, 2019) в условиях партнёрского взаимодействия между педагогом и детьми (М. И. Рожков, 2018) в творческом объединении как среде, благоприятной для проявления своего «Я» и самовыражения (Т. Н. Гущина, 2018; Л. И. Новикова, 2010; И. Ю. Шустова, 2015), для которой характерно наличие субъект-субъектных отношений, обеспечивающих формирование у детей чувства самоуважения [517; 230], которое является показателем сформированности ***эмоционального критерия*** готовности подростка к саморазвитию;

5) дополнительное образование удовлетворяет запросы подростков, помогает снизить негативные последствия незанятости в свободное время (Т.А. Антопольская, 2020; Г. И. Биушкин, М. И. Болотова, 2007; В. П. Голованов, 2021; А. В. Золотарева, 2020; М. И. Рожков, 2017; А. И. Щетинская, О. Г. Тавстуха, М. И. Болотова, 2006), реализует социально-педагогические функции (А. В. Золотарева, С. Л. Паладьев, 2009; Т. Г. Яковчук, Т. А. Антопольская, Т. В. Якунина, 2018), принцип принятия и защиты интересов ребенка без учёта его академических заслуг (А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, 2018), что создаёт условия для формирования конгруэнтности личности, самоуважения, оптимистической позиции, интерпсихической рефлексии, веры в свои силы, поиска смысла жизни как показателей ***эмоционального критерия*** готовности подростка к саморазвитию;

6) дополнительное образование предлагает уникальный образовательный продукт (Г. Н. Кудашов, 2012), который основан на интеграции разных областей знаний и ориентирован на учёт имеющегося у ребёнка опыта (А. В. Золотарева, 2020), помогает ему определить предпочтения и задачи саморазвития, что в условиях реализации принципа интеграции образования обеспечивает самопроектирование (Н. В. Меркулова, 2010) и способствует формированию ***интеллектуального критерия*** готовности подростка к саморазвитию;

7) дополнительное образование имеет масштабный образовательный блок, обеспечивающий реализацию ребёнком свободы выбора с учётом индивидуальных потребностей, способностей и интересов (А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, 2018; Л. Г. Логинова, Е. Б. Евладова, Н. Н. Михайлова, 2004; М. Р. Мирошкина, 2014), что в условиях персонифицированного и практико-ориентированного характера дополнительного образования (В. П. Голованов, 2021) способствует самореализации и формирует ***предметно-практический критерий*** готовности подростка к саморазвитию;

8) дополнительное образование предоставляет возможности для реализации ребёнком активности, инициативности, самостоятельности, создаёт условия для формирования активной жизненной позиции, волевых качеств, рефлексии через реализацию принципа вариативности образования и деятельностный подход (Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская, 2020; М. И. Рожков, 2020), а также благодаря детскому самоуправлению (М. И. Болотов, Г. И. Биушкин, 2007; В. П. Голованов, 2021; Е. Б.Евладова, Л. Г.Логинова, Н. Н. Михайлова, 2004; А. Я. Журкина, 2000; Н. А. Нефедова, 2006), самоорганизации (М. Р. Мирошкина, Е. Б. Евладова, 2020), что способствует формированию ***волевого и саморегуляционного критериев*** готовности подростка к саморазвитию [214, с.32-33].

На основе теоретического осмысления педагогических возможностей дополнительного образования в их соотнесении с критериями готовности подростка к саморазвитию [181], приходим к выводу, что ***целевой функцией дополнительного образования является формирование готовности подростков к саморазвитию*** [214].

Выводы по первой главе

1. Саморазвитие является междисциплинарной категорией, обладающей характеристиками, свойственными экзистенциальному проектированию. К числу этих характеристик относятся следующие:

– *свободный и осознанный выбор собственного предназначения (смысл жизни) в процессе построения собственной судьбы и принятия ответственности за выбор.* Данная основа экзистенциального проектирования прослеживается в научных трудах представителей экзистенциальных направлений в философии, психологии и педагогике, синергетическом подходе психолого-педагогической мысли (*зарубежная наука* – Э. Берн, Т. Харрис, М. Рокич, Ж.-П. Сартр, В. Э. Франкл и др.; *отечественная наука* – К. А. Абульханова-Славская, Н. В. Богданович, А. К. Осницкий, В. О. Татенко, В. Г. Маралов, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, И. А. Шаршов и др.);

– *устремлённость к совершенствованию своих личностных качеств в целях приближения к идеалу в его субъектном понимании.* Данную основу экзистенциального проектирования находим в научных трудах представителей философии культуры, субъекно-деятельностного и синергетического подходов в психологии и педагогике (*зарубежная наука* – Г.-В. Ф. Гегель, К. Роджерс, А. Маслоу, А. Адлер, Г. Олпорт и др.; *отечественная наука* – Л. Н. Куликова, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, С. Д. Поляков, А. В. Остапенко и др.);

– *рассмотрение саморазвития как развертывания проекта своего существования в деятельности.* Данная характеристика экзистенциального проектирования отмечается в научных трудах представителей философии и субъектно-деятельностного и синергетического подходов в психологии и педагогике (*зарубежная наука* – Г. Гарднер, Б. Ф. Скиннер, Д. Дьюи, В. Лай, Х. Паркхерст, С. Френе и др.; *отечественная наука* – Н. А. Бердяев, Л. П. Карсавин, П. П. Блонский, Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев,

М. А. Щукина, М. А. Фризен, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов, В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, Е. А. Власова и др.) [211].

Обозначенные характеристики позволяют рассматривать *саморазвитие как процесс создания и реализации ребёнком проекта собственной жизни* [175].

2. *Педагогическое понимание саморазвития* берёт свое начало в экзистенциальном подходе к воспитанию, где саморазвитие рассматривается как реализация ребёнком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств (М. И. Рожков, 2013). Данный подход основывается на взглядах представителей экзистенциальной философии, провозгласившей идею обретения человеком своей сущности в результате собственного свободного и ответственного выбора (В. Э.Франкл), и экзистенциальной психологии (К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Дружинин, Р. Х. Шакуров).

3.Сензитивным периодом для саморазвития является подростковый возраст, для которого характерно формирование смысложизненных ориентаций, рефлексии и прогностических способностей, определяющих вектор саморазвития личности, функциональную и личностную готовность к данному процессу (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Франкл, В. Э. Чудновский).

В качестве *процессуальных основ построения подростком проекта саморазвития* нами выделены следующие положения:

– субъектная значимость проблемы ребёнка представляет собой основу мотивации к саморазвитию (Л. С. Выготский, Э. Фромм, П. М. Якобсон), что определяет необходимость использования педагогических методов её формирования с применением проблемных ситуаций (Л. Г. Петерсон), предполагающих преодоление ребёнком препятствий (Р. Х. Шакуров) в условиях событийной деятельности (Г. Гарднер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), знаковых событий (Н. А. Чуева) и собственных открытий (Х. Паркхерст) и учитывающих влияние имеющегося у него жизненного опыта (D. McClelland);

– смысложизненные ориентации представляют собой регулятор саморазвития, определяющий содержание образа идеального «Я», осознанность которого достигается в условиях воспитания свободной личности (М. И. Рожков), предпо-

лагающего учёт влияния на ребёнка предшествующих и настоящих событий в его жизни (Д. А. Леонтьев), реализацию поддержки субъектной позиции и активное обращение к методу дилемм (Л. Кольберг) как источнику формирования нравственных ценностных ориентаций и умений, связанных с организацией подростком нравственной экспертизы событий [158].

4. Саморазвитие является процессом сознательного изменения личностью своих качеств, способностей и возможностей с целью «достроить» себя до идеального образа «Я», который мыслится подростком в соответствии с его представлениями о том, что для него является ценным, приоритетным в данный момент времени. Предпочитаемые характеристики, отражающиеся в образе «Я»-идеальный, в условиях целенаправленно организованной внутренней и внешней деятельности по преодолению подростком препятствий на пути достижения поставленной цели переходят в запланированную реальность [177]. Подросток – субъект своего развития, поэтому саморазвитие «…должно исходить, прежде всего, из его понимания свободы, желания стать таким, каким он себя представляет» [394, с.7]. Экзистенциальными подходами в педагогике делается акцент на том, что познание человеком бытия и себя как его части является возможным только через выбор, преодоление и ответственность [180].

5. Результатом саморазвития подростка является положительная динамика его готовности к саморазвитию, свидетельствующая о приближении образа «Я»-реальный к «Я»-идеальному через приобретение им новых личностных качеств и характеристик в ходе преодоления препятствий на пути достижения значимой цели [177]. Под *готовностью подростка к саморазвитию* мы понимаем установку на создание и реализацию подростком проекта саморазвития, связанного с достижением результатов, имеющих для него личную значимость, определяемую доминирующими интересами и принятыми им ценностями. *Критериями* готовности подростка к саморазвитию выступают: экзистенциальный, мотивационный, эмоциональный, интеллектуальный, предметно-практический, волевой и саморегуляционный критерии. *Показатели* готовности подростка к саморазвитию определены нами с учётом её *компонентов*: функционального (способности к рефлексии и

к самопрогнозированию) и личностного (сформированность субъектности) [181].

Теоретическое обоснование содержания понятия, компонентов, критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию восходит к постулатам, интегрирующим в себе теории, концепции и научные идеи, среди которых:

– экзистенциальнй подход к воспитанию М. И. Рожкова, теория стратегии жизненного пути К. А. Абульхановой-Славской и теория установки Д. Н.Узнадзе, обусловившие предметную характеристику категории;

– идеи развития сущностных сфер личности, представленные в концепции развития индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б.Гребенюк и ставшие теоретической основой определения критериев готовности подростка к саморазвитию;

– идеи сформированности субъектности (Б. Г.Ананьев), положенные в основу содержания личностного компонента готовности подростка к саморазвитию;

– идеи представителей функционального подхода о способностях к рефлексии и самопрогнозированию как психологических механизмах саморазвития (В. Д. Шадриков, В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский, И. В. Бестужев-Лада), выступивших в качестве функционального компонента готовности подростка к саморазвитию [181].

6. Широким спектром педагогических возможностей для формирования готовности подростков к саморазвитию обладает дополнительное образование, которое, являясь самостоятельной и самоценной частью общего образования, имеет свою специфику, связанную с целевыми установками, ориентированными на «…всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании» [472, ст.2], реализация которых предполагает расширение образовательного «поля» школы, включение детей в многогранную насыщенную жизнь, где есть условия для их саморазвития, самовыражения и самоутверждения в деятельности, выбранной ими самостоятельно. Дополнительное образование построено на принципах, обеспечивающих: а) реализацию ребёнком свободы выбора направления и вида деятельности, содержания образования, объема и темпа его освоения, педагога; б) многообразие видов деятельности, направленных на удов-

летворение интересов и способностей каждого обучающегося; в) учёт инициативы, индивидуальных потребностей, способностей, интересов и возможностей ребёнка как условие развития и поддержания его мотивации к самореализации и саморазвитию; г) создание ситуации успеха, принятие и защиту интересов обучающегося, признание за ним права на пробу и ошибку; д) отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, стандартов содержания образования, что является условием реализации свободы творческого самовыражения субъектов образовательных отношений, проявления активности и инициативы; е) сотрудничество детей и взрослых, установку на индивидуальный опыт продуктивной деятельности, учитывающей свободу выбора, интересы и ответственность каждого вовлечённого в совместную работу [181]. Реализация принципов предполагает индивидуализацию образовательного процесса в дополнительном образовании и обеспечивает возможность разработки и реализации подростками проектов саморазвития в его условиях [180].

7. Целевые ориентиры и принципы построения дополнительного образования предопределили его направленность на формирование свободной личности, готовой к саморазвитию. В дополнительном образовании реализуются педагогические возможности, связанные с развитием всех сущностных сфер личности (по О. С. Гребенюку и Т. Б. Гребенюк) через формирование ценностного отношения подростка к самопознанию, саморазвитию и прогнозированию своего будущего, реализацию потребностей в получении знаний о себе, своих интересах, возможностях и способностях, формирование отношения к себе как к субъекту саморазвития [181], проявление активности и осуществление деятельности по планированию и анализу её результатов, формирование способности преодолевать препятствия, возникающие на пути достижения цели, связанной с самореализацией в выбранном виде деятельности [214].

Основываясь на результатах теоретического анализа научных трудов Т. А. Антопольской, Л. В. Байбородовой, В. П. Голованова, В. А. Горского, Т. Н. Гущиной, И. Д. Демаковой, Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, С. Г. Косарецкого, Б. В. Куприянова, Л. Г. Логиновой, Т. В. Машаровой,

М. Р. Мирошкиной, М. И. Рожкова, О. А. Селивановой, Е. И. Тихомировой, И. И. Фришман и других учёных, приходим к выводу, *что готовность подростков к саморазвитию является целевой функцией дополнительного образования*, *которое построено на принципах, предопределяющих наличие педагогических возможностей для формирования всех критериев готовности подростка к саморазвитию* [214]*, среди которых:*

– освоение подростками культурных ценностей и формирование смысложизненных ориентаций, которые проявляются в условиях взаимодействия между педагогами и детьми, которое носит событийный характер и формирует «поле морально-нравственного напряжения» / единое ценностно-смысловое пространство – возможности, заданные реализацией принципов гуманизации образования и единства обучения, воспитания и развития *(экзистенциальный критерий);*

– реализация подростками интереса к себе, развитие своих способностей, рефлексия индивидуальных достижений и успехов, постановка задач в области самопроектирования будущего и стремление к их достижению – возможности, предопределённые действием принципов диверсификации и индивидуализации дополнительного образования *(мотивационный критерий);*

– формирование самоуважения обучающихся в кругу сверстников через достижение ими успехов в соответствии с имеющимися индивидуальными потребностями и возможностями безотносительно к уровню успеваемости по учебным дисциплинам, формирование оптимистической позиции и веры в свои силы самовыражение – возможности, заданные реализацией принципов личностной детерминации и усиления социальной составляющей в дополнительном образовании *(эмоциональный критерий);*

– определение подростками своих предпочтений и интересов применительно к различным сферам самореализации, осуществление самопроектирования через постановку задач, связанных с углублением знаний в интересующей сфере, стремление к их достижению – возможности дополнительного образования, обеспечиваемые действием принципов преемственности, непрерывности и интегрированности дополнительного образования *(интеллектуальный критерий);*

– свободная самореализация в разных видах деятельности как возможность, предопределённая реализацией принципа дополнительности *(предметно-практический критерий);*

– формирование способности подростков к преодолению трудностей, возникающих на пути достижения поставленных целей, через стремление к приобретению новых знаний и способов деятельности как возможность, определяемая реализацией принципа деятельностного подхода в дополнительном образовании *(волевой критерий);*

– реализация подростками свободы выбора с учётом анализа его альтернатив и последствий принятого решения как возможность, наличие которой обеспечивается принципом вариативности дополнительного образования *(саморегуляционный критерий)* [181; 213; 214].

Сделанные обобщения приводят к выводу о том, что дополнительное образование выполняет функцию формирования готовности подростков к саморазвитию [214].

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании

Опираясь на выводы, сделанные на этапе изучения процесса саморазвития личности в его педагогическом аспекте, мы пришли к заключению о том, что одним из способов научного решения проблемы определения теоретико-методологических оснований педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании может стать ***рефлексивно-ценностный подход***, основывающийся на идее взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Основываясь на данном подходе, ***педагогическое сопровождение саморазвития подростков*** выступает как особый вид педагогического взаимодействия, который предполагает создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, что отражается ими самими в создании проектов саморазвития.

«Подход – это фундаментальное основание деятельности» [54, с.62]. Его роль заключается в предложении основанной совокупности обобщённых научных положений по изучаемой проблеме, в характеристике разных направлений её рассмотрения [107].

Теоретическую основу рефлексивно-ценностного подхода составили идеи В. Франкла, К. А. Абульхановой-Славской, Д. А. Леонтьева о смысле жизни и

строительстве человеком себя и своей судьбы, идея ценностно-смыслового осознания деятельности Н. В. Клюевой, теория преодоления Р. Х. Шакурова, экзистенциальный подход к воспитанию М. И. Рожкова.

Рефлексивно-ценностный подход является ведущим в изучении процессов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Такое понимание позволяет, с одной стороны, интерпретировать жизнедеятельность подростка в условиях специально организованной ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании, с другой стороны, способствовать формированию его готовности к саморазвитию в её контексте [198].

В качестве ***категориального аппарата*** рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании используются понятия, являющиеся общепринятыми в психолого-педагогической науке: «ценностные ориентации», «рефлексия», «дополнительное образование», «образовательная среда», «субъект», «субъектность», «педагогическое сопровождение», «педагогическое средство», «педагогический метод», «педагогическая технология», «проблемная ситуация», «дилеммная ситуация», «преодоление» [183], а также введённое нами понятие ***«ценностно-ориентированная образовательная среда»,*** под которой мы понимаем «…событийную образовательную среду, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся» [177, с.17]. Требования к её созданию раскрыты нами при описании принципов сопровождения в п.2.3.

Рефлексивно-ценностный подход предполагает и постулирует взаимодействие, функциональное единство целостных процессов рефлексии, формирования ценностно-смысловой сферы и педагогического сопровождения как компонента образовательной среды во всём многообразии их связей. Степень единства рефлексии, ценностно-смысловой сферы и педагогического сопровождения в образовательной среде определяется глубиной осознания подростками своих возможностей, ресурсами образовательной среды дополнительного образования и педаго-

гическими ресурсами стратегий сопровождения, применяемых педагогом дифференцированно с учётом уровня готовности каждого подростка к саморазвитию.

В педагогической науке теоретические основания рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании не разрабатывались.

В проблемном поле нашего исследования находится рефлексивно-ценностная концепция управления, представленная Ю. Д. Красовским в диссертации «Рефлексивно-ценностная концепция управления в новых условиях хозяйствования» на соискание учёной степени доктора социологических наук по специальности 22.00.05 – Политическая социология [257]. Работа построена на основе изучения личности руководителя через формирование у него рефлексивно-ценностной концепции управления. Автором рассматривается способность руководителя к интеграции, которая проявляется в формировании, осмыслении и коррекции управленческой концепции и включает в себя своеобразную программу его стратегических замыслов. Учёным в рамках рефлексивно-ценностной концепции управления представлены стратегические замыслы, экономические показатели, раскрыты проблемы выполнения показателей, причины их возникновения и управленческие средства устранения.

Наиболее рельефно идеи нашего исследования сочетаются с ценностно-рефлексивным подходом к социально-психологическому обеспечению деятельности педагога, предложенным Н. В. Клюевой в диссертации «Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход)» на соискание учёной степени доктора психологических наук по специальности 19.00.05 – Социальная психология. Сущность ценностно-рефлексивного подхода к социально-психологическому обеспечению деятельности педагога раскрыта через создание психологом условий для осознания им собственной индивидуальности, самопонимания и самопринятия, формирования ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности, конструирования её целей и задач, методов достижения, а также реализации на уровне поведения тех ценностей, которые лежат в основе профессиональной деятельности в образова-

тельном учреждении. В диссертации Н. В. Клюевой предложена модель работы психолога с педагогами, направленная на обеспечение профессионального и личностного роста педагогов, представлена технология деятельности практического психолога в образовании, позволяющая формировать ценностно-смысловые основания деятельности педагога, а также показаны результаты апробации программы активного социально-психологического обучения педагогов. Для решения экзистенциальных проблем педагогов исследователем разработана экзистенциально-гуманистическая модель психологического консультирования, получившая опытно-экспериментальную проверку в группах личностного роста [237]. Отдельные психологические идеи Н. В. Клюевой о ценностно-смысловом осознании деятельности, отражённые в ценностно-рефлексивном подходе к социально-психологическому обеспечению деятельности педагога, получили своё продолжение в настоящем педагогическом исследовании.

В нашем случае рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании предполагает решение ***ключевой теоретико-методологической задачи,*** связанной с выявлением факторов взаимосвязи развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростка через обнаружение в дополнительном образовании педагогических закономерностей как устойчивых связей и их обоснование, а также определение и реализацию принципов педагогического сопровождения саморазвития подростков, обеспечивающих формирование ценностно-ориентированной образовательной среды.

Подход по организационной природе является ***средовым***. Опираясь на рефлексивно-ценностный подход к сопровождению, мы исследуем педагогическую деятельность «…по оптимизации отношений всех компонентов среды, направленную на усиление воспитательного воздействия на объект воспитания» [398, с.48], реализующуюся в контексте экзистенциальной стратегии воспитания [81].

Процесс педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании ***является рефлексивно-ценностным по своей природе*** и возможен в условиях создания и поддержания ценностно-ориентированной

образовательной среды. Исходя из этого, подход предполагает выявление методических аспектов построения и реализации рассматриваемого сопровождения с учётом педагогических возможностей образовательной среды дополнительного образования в формировании готовности подростка к саморазвитию [196].

Основными практическими задачами, решаемыми в рамках рефлексивно-ценностного подхода, являются:

– конструирование индивидуально-ориентированного педагогического взаимодействия педагога с подростками в условиях дополнительного образования на основе применения комплекса педагогических средств и дифференцированных стратегий сопровождения;

– реализация технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, обеспечивающая анализ обучающимися копинг-стратегий и накопление индивидуального опыта преодоления в условиях реализации проектов саморазвития;

– анализ влияния развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии на готовность подростков к саморазвитию.

В процессе изучения педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте рефлексивно-ценностного подхода мы предполагаем ***поиск и реализацию***:

– вариативного комплекса *педагогических средств,* способствующих ценностно-ориентированному осмыслению подростками себя в конкретных проблемных ситуациях (естественных или специально заданных педагогом) в условиях дополнительного образования, осуществлению ими рефлексии субъектного опыта, имеющихся ценностных ориентаций и целей саморазвития;

– *событийных ситуаций в дополнительном образовании*, насыщенных нравственным содержанием и создающих предпосылки для развития мотивации подростков к саморазвитию, постановки целей самосовершенствования, принятия нравственных ценностных ориентаций;

– *алгоритма педагогического сопровождения* построения и реализации подростком проекта саморазвития в дополнительном образовании.

Применение подхода предполагает целенаправленное формирование готовности подростков к саморазвитию, а также освоение педагогами как сопровождающими ведущих идей и технологии исследуемого сопровождения.

С точки зрения рефлексивно-ценностного подхода основная ***функция педагога*** как субъекта, организующего процесс педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, заключается в стимулировании личностного роста сопровождаемых (в единстве семи сущностных сфер) на основе формирования нравственных ценностей и рефлексии, а также в обеспечении формирования восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития [198]. При таком подходе содержание дополнительного образования является средством саморазвития подростка, когда его личностные ресурсы (качества личности, психические процессы, состояния, свойства) выступают как возможности проектирования и достижения им личностного, социального роста, профессионального самоопределения. Ценностно-ориентированная образовательная среда, в которой возможна реализация педагогического сопровождения саморазвития подростка, предстаёт как фактор персонификации развития личности каждого сопровождаемого, поскольку носит развивающий характер, основанный на развитии ценностно-смысловой сферы и рефлексии [196].

Рефлексивно-ценностный подход ориентирует нас на рассмотрение концепции педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании как ***интегральной системы,*** которая для сопровождаемого представляет возможность стать первопричиной своих действий, творцом судьбы. Подросток формируется как саморазвивающаяся личность в процессе взаимодействия с референтным педагогом, носящего событийный характер и реализующегося в режиме диалога, позволяющего выразить обучающемуся субъектную позицию, провести рефлексию происходящих событий, осуществить рефлексию себя в значимой для него ситуации. Образовательная среда в данном случае опосредует диалог субъектов в ходе взаимодействия [197].

Психика человека формируется и развивается через практическую деятельность, а потому объективно может быть исследована через проявления в ней [279;

408]. С учётом этого в формате рефлексивно-ценностного подхода педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании связано, прежде всего, с ***педагогической деятельностью***, предоставляющей возможности для организации работы, направленной на создание и реализацию ими проектов саморазвития.

Рассмотрение ***сопровождаемого как субъекта деятельности*** с точки зрения саморегуляции в её деятельностном и личностном аспектах предполагает проявление подростком себя как субъекта деятельности, основываясь на том, что деятельность им самостоятельно конструируется и реализуется как его собственная [372]. С другой стороны, ***подросток выступает как субъект отношений,*** который проявляет свои способности к рефлексии и самопрогнозированию, осознанию и нравственной оценке ценностных ориентаций, определению отношения к себе, проектам саморазвития и достигнутым результатам.

Процесс педагогического сопровождения предусматривает организацию педагогической деятельности, в ходе которой обучающийся сам ставит цели самосовершенствования и включается в деятельность, направленную на разработку и реализацию им проекта саморазвития. На первый план выходят индивидуально-ориентированные цели сопровождаемых, связанные с саморазвитием. Согласно А. А. Попову, индивидуальность может относиться к себе рефлексивно и в условиях субъектной необходимости перестраивать собственные качества [372].

Понимание рассматриваемого сопровождения как ***интегративного процесса*** позволяет выявить его характеристики как компонента образовательной среды. В контексте настоящего исследования позиционируется, что интегративность как качество сопровождения содержит возможности конструктивных изменений для его гибкой реализации в виде разнообразных вариантов в различных условиях с сохранением целостности процесса сопровождения.

В нашем исследовании рефлексивно-ценностный подход предполагает представление результатов его использования на уровне формирования готовности подростков к саморазвитию через апробацию в опытно-экспериментальном режиме модели сопровождения, выстроенной на основе предложенных идей, что

обеспечивает возможность оценки эффективности процесса сопровождения в контексте конструирования ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Рефлексивно-ценностный подход предполагает также, что параметры рассматриваемого сопровождения необходимо выделять в их соотнесении со структурными элементами оценивания готовности подростков к саморазвитию, а также с педагогическими средствами, обеспечивающими формирование ценностно-ориентированной образовательной среды, что обуславливает целостное изучение свойств сопровождения.

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании ориентировано на то, чтобы помочь проявиться потребности и способности быть субъектом, готовым к определению своего жизненного предназначения, созданию и реализации проекта саморазвития. Опираясь на процессуальные основы саморазвития, рассмотренные нами в первой главе настоящего исследования, приходим к выводу, что ***обозначенная цель достигается через решение задач,*** связанных с формированием у подростков нравственных ценностей, определяющих вектор саморазвития личности (Д. А. Леонтьев, В. Н. Дружинин), со стимулированием мотивации к саморазвитию (в соответствии с сущностными сферами, выделенными О. С.Гребенюком и Т. Б. Гребенюк), с формированием восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития (Р. Х. Шакуров), развитием субъектности как личностного компонента готовности к саморазвитию (Б. Г. Ананьев), а также способностей к самопрогнозированию и рефлексии как составляющих функционального компонента готовности к саморазвитию (И. В. Бестужев-Лада, В. А. Петровский, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский). С одной стороны, сопровождение должно оказать помощь подросткам в принятии ими ценностных ориентаций, не противоречащих общечеловеческим нормам и ценностям, а с другой стороны, создать условия для формирования у них мотивации к саморазвитию и адаптивных копинг-стратегий, единство которых обеспечит формирование готовности к саморазвитию [164].

Теоретико-методологическое обоснование сущности рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подро-

стков в дополнительном образовании восходит к следующим постулатам:

1. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании, обеспечивающее создание ими проектов саморазвития, учитывает содержание саморазвития как процесса, направленного на изменение подростком самого себя, своей жизни с учётом ***сформированных ценностей***. Опираясь на научные взгляды К. А. Абульхановой-Славской, В. Н. Дружинина, Д. А. Леонтьева, М. И. Рожкова, О. С. Гребенюка, Т. Б. Гребенюк, полагаем, что педагогическое сопровождение саморазвития подростков в качестве приоритетной должно решать задачу ***формирования ценностно-смысловой сферы***, поскольку именно она ответственна за экзистенциальный выбор.

Необходимо так организовать работу с подростками, чтобы они планировали развитие своих личностных качеств, конструировали проекты саморазвития и искали способы их реализации [162]. Важно, чтобы эта деятельность была организована в такой образовательной среде, в которой системно организуется работа по формированию ***нравственных ценностных ориентаций личности*** [402] (Б-ценностей, по А. Маслоу), а именно, ценностей бытия и развития (истина, добро, красота, жизненность, совершенство, полнота, справедливость, порядок, простота и другие ценности нравственного порядка) как высших ценностей, присущих самоактуализирующимся людям [299] и имеющим в своей основе ***морально-нравственный вид ценностно-нормативной регуляции*** (по О. Г. Дробницкому), когда «…критериями поведения выступают этические принципы должного, присущие конкретному человеку, который сам отвечает за оценку собственных действий» [122, с.44-45] и способен к ценностно-смысловому осмыслению происходящих себя и происходящих событий.

Для нашего исследования важно, что ценности выполняют две взаимосвязанные функции (по Р. Х Шакурову): жизнеутверждающую (поддержание эмоционального тонуса, формирование оптимистического мировосприятия) и мотивирующую (ценности выступают как мотив саморазвития) [512], поддерживают эмоциональный тонус и вызывают оптимистическое мировосприятие. Исходя из этого, их формирование обеспечивает реализацию оптимистической стратегии

воспитания [81].

Согласно М. И. Рожкову, реализация экзистенциальной стратегии воспитания, которая выражена задачами формирования готовности ребёнка к ответственному, самостоятельному и осознанному выбору [81], возможна в условиях образования, где педагогическое сопровождение экзистенциального выбора является его целевой функцией [393], а мотивами деятельности выступают ценности.

Выступая в роли мотивов, ценности побуждают подростка к активным действиям, заставляют его думать, стремиться к решению возникших проблем, ставить цели и преодолевать препятствия на пути к их достижению, активно работать, преобразовывать себя и окружающий мир [87; 489; 537], реализовывая деятельность, которая представляет для него ценность [210; 237]. Опираясь на сформированные ценностные ориентации, подросток стремится приблизиться к достижению «Я»-идеального. Исходя из этого, важная задача педагогического сопровождения саморазвития подростков состоит в формировании у них нравственных ценностных ориентаций, на основе которых будет осуществлено построение ими проектов саморазвития. Решение данной задачи предполагает использование педагогических средств, обеспечивающих возможность осуществления подростком ценностного осмысления событий, себя, своих поступков, проведения им нравственной экспертизы имеющегося социального опыта. В нашем случае для реализации поставленной задачи предлагается применение *методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций.*

2. Процесс создания проекта саморазвития связан с наличием у подростка потребности в самосовершенствовании применительно к разным сущностным сферам личности. Важной задачей педагога является оказание ему помощи в определении той сферы, в которой лежит потребность в саморазвитии, обнаруживаемая наличием в ней значимой для подростка проблемы. Ситуация ***преодоления*** порождает мотивацию к саморазвитию в условиях ценности для подростка процесса самоизменения (Р. Х. Шакуров, 2001). Наряду с этим, ситуация преодоления, заданная проблемной ситуацией, может стать как стимулом для саморазвития, так и психологическим барьером, что предопределяет необходимость форми-

рования у сопровождаемых восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития [182], активизации и накопления ими адаптивных копинг-стратегий в ходе решения проблем [198].

Для реализации задач, связанных с формированием мотивации подростков к саморазвитию и наращивания копинг-ресурсов личности, педагогическое сопровождение, реализуемое в контексте рассматриваемого подхода, предусматривает *педагогическую работу с проблемными ситуациями*, соответствующими семи сущностным сферам личности (по О. С.Гребенюку и Т. Б. Гребенюк), в которых формируются потребности в саморазвитии. В соответствии с личностными сферами, в которых подросток обнаруживает актуальную для него в настоящее время проблему, нами выделены *семь видов проблемных ситуаций* (проблемные ситуации в экзистенциальной, интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, предметно-практической сферах и в области рефлексии своего поведения) [5], которые далее экстраполируются в *соответствующие им проекты саморазвития:* «Интеллектуальное обогащение», «Эмоциональный баланс», «Мои интересы и желания», «Самоанализ как путь к успеху», «Воля к победе», «Опыт как путь к успеху» и проект «Увидеть свое будущее») [198], предполагающие их реализацию в условиях дополнительного образования [165]. Подросток сам определяет, какую проблему ему важно решить в условиях организованной деятельности [402]. В целях обеспечения восприятия преодоления трудностей как возможности для саморазвития нами разработана *методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка «О трудностях на пути к цели»* [210]. Данная методика может применяться в развивающих и воспитательных целях, а также использоваться для решения диагностических задач, связанных с определением доминирующих копинг-стратегий подростков и имеющегося у них опыта преодоления трудностей.

3. Готовность подростка к саморазвитию как условие и результат рассматриваемого сопровождения сопряжена ***с формированием субъектности*** как её личностного компонента (Б. Г. Ананьев, 1996). В нашем случае субъектность формируется через педагогические средства, позволяющие подростку увидеть и

оценить свою индивидуальность, актуальные личностные ресурсы и спрогнозировать будущее. Речь идёт об использовании *дилеммных и проблемных ситуаций*, позволяющих организовать деятельность подростков, направленную на самопознание, самопрогнозирование и осуществление ими нравственной экспертизы событий, а также о *проектах саморазвития,* которые разрабатывают и реализуют подростки с учётом своих интересов и потребностей в условиях дополнительного образования [216].

4. Разработка и реализация подростками проектов саморазвития предполагает ***сформированность рефлексии и прогностических способностей*** (В. А.Петровский, М. Г. Ярошевский, 2002, В. Д. Шадриков, 1993; И. В. Бестужев-Лада, 1982). Исходя из этого, важной задачей сопровождения, реализуемого в контексте рефлексивно-ценностного подхода, является формирование данных механизмов саморазвития, составляющих функциональный компонент готовности подростка к данному процессу, обеспечивающему возможность осуществления им ценностно-ориентированного осмысления происходящих событий и планирования своего будущего. Решение данной задачи предполагает необходимость организации *педагогической работы с проблемными ситуациями, соответствующими семи сущностным сферами личности.* В данном случае актуален принцип построения прогностических задач, задач на смысл жизни (Д. А. Леонтьев, 2011).

По целевым установкам рассматриваемый подход ***экзистенциальный***, стимулирует поиск смысла жизни, смысла самоизменения, поиск и приближение к «Я»-идеальному. Подход строится на ***эмоциональном начале.*** Преодоление препятствий на пути достижения цели носит стрессогенный характер; происходящая перестройка личности (её компонентов или отношений) не может проходить безболезненно, поскольку, совершая выбор, подросток отказывается от чего-то привычного, входит в состояние неопределённости. Также подход строится на ***рациональном начале,*** предполагает включение подростков в процесс, предполагающий поиск им выхода из проблемной ситуации, основанный на рефлексии копинг-стратегий и выборе из них той, которая является адекватной конкретной проблемной ситуации и позволит достичь поставленной цели [196].

Данные характеристики подхода нашли отражение в следующем:

– *в разработке последовательности шагов создания и реализации подростком проекта саморазвития в дополнительном образовании*, составленных нами в опоре на теорию преодоления, предложенную Р. Х. Шакуровым [402], основной категорией которой является барьер на пути к достижению поставленной цели [511];

– *в предложении этапов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании*, которые соотносятся с алгоритмом построения и реализации подростком проекта саморазвития [197];

– *в разработке технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей,* реализация которой обеспечивает накопление подростками индивидуального опыта преодоления в процессе реализации проектов саморазвития [209]*;*

– *в создании методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций*, выступающей в качестве событийной и создающей условия для становления нравственной саморегуляции, перехода моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы [152; 162];

– *в разработке методики проблемных ситуаций,* предполагающей включение подростков в проблемные ситуации семи видов, стимулирующих формирование потребностей в совершенствовании необходимых им качеств и способствующих формированию мотивации к саморазвитию [178];

– *в подготовке стимулирующей диагностики*, включающей в себя индивидуальную карту подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития подростка и портфолио, использование которых направлено на формирование рефлексии через постановку целей саморазвития и анализ полученных результатов [196].

Рефлексивно-ценностный подход позволяет глубже изучать феномен педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, сущность которого раскрывается через целевой ориентир на нравственное воспитание, постулируемый основополагающими нормативно-правовыми документами, регулирующими развитие современного дополнительного образования в

РФ [100; 351; 352; 375; 444; 461; 472].

Реализация подхода возможна через организацию педагогической работы, направленной на формирование у подростков нравственных ценностей, создание на их основе проектов саморазвития, поиск способов их осуществления в условиях дополнительного образования.

Его значимость заключается в представлении процесса педагогического сопровождения саморазвития личности в дополнительном образовании бинарным, сочетающим в себе, с одной стороны, создание референтным педагогом условий для формирования готовности подростков к саморазвитию и, с другой стороны, ценностно-ориентированное осознание ими своих целей, планов и установок [197].

Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании позволяет интегрировать применяемые в педагогике методологические закономерности и принципы, раскрытые нами применительно к дополнительному образованию.

2.2 Закономерности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании в концепции находит своё выражение в обосновании связи инварианта ориентации на формирование нравственных ценностей подростка и рефлексии в ходе включения обучающихся в те или иные виды деятельности и вариативного характера содержания, форм и методов сопровождения. На основе данного подхода выявляются факторы взаимообу-

словленности развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростка за счёт использования преодоления как фактора, побуждающего его к активному поиску вариантов выхода из проблемной ситуации, результат которого представляется значимым для развития личности в конкретный момент времени.

Рефлексивно-ценностный подход находит своё выражение:

– в закономерностях, принципах, механизме и условиях реализации исследуемого сопровождения;

– специфике содержания дополнительного образования, а также педагогических средствах, обеспечивающих формирование готовности подростков к саморазвитию, которые раскрываются нами в формате разработки модели и технологии сопровождения.

Опираясь на данный подход, мы рассматриваем педагогическую деятельность «…по оптимизации отношений всех компонентов среды» [398, с.48] дополнительного образования, создающую условия для осуществления подростками ценностно-ориентированного осмысления себя, своего внутреннего мира в конкретных ситуациях в контексте происходящих событий в их жизни.

«Формирование готовности подростков к саморазвитию, выступающее в качестве целевой функции дополнительного образования» [181, с.28], позволило нам выявить и обосновать закономерности – устойчивые, объективно существующие, существенные связи изучаемого процесса применительно к данной образовательной системе. В теории воспитания ***закономерности*** рассматриваются как причинно-следственные связи, существующие в системе отношений детей с объективной действительностью воспитательного процесса, его содержания, организации и внутренней психической деятельности обучающихся [33]. Их выявление значимо для эффективной реализации педагогического процесса. «Определить закономерность – значит выявить основу идеального плана педагогической деятельности, получить общие регуляторы педагогической практики» [353, с.166].

Определение закономерностей исследуемого сопровождения обусловлено, прежде всего, актуальностью саморазвития для самих подростков, тенденциями развития общества, ведущими направлениями педагогической науки и целевыми

образовательными ориентирами дополнительного образования в РФ.

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании как часть педагогической деятельности подчиняется закономерностям общих педагогических процессов. О сложности и многогранности исследуемого сопровождения как самостоятельной предметной области свидетельствует то, что в нём проявляются связи, характерные для более общих систем, например, для развития. Выстраивать педагогическое сопровождение саморазвития подростков (далее – сопровождение) в дополнительном образовании на основе рефлексивно-ценностного подхода – значит учитывать *закономерности общих педагогических процессов,* а также принимать во внимание *целевые установки дополнительного образования, учитывать педагогические возможности в формировании готовности подростка к саморазвитию, обусловленные принципами его организации,* которые представлены в п.1.3 диссертации.

Теоретическое обоснование закономерностей изучаемого сопровождения проведено нами в опоре на законы педагогики как «…наиболее общие понятия, отражающие существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами» [341, с.26], предложенные А. М. Новиковым (закон самоопределения, закон наследования культуры, закон последовательности и закон социализации) [341]. Данные законы педагогики взяты за основу, исходя из того, что основанием для их классификации являются источники нового жизненного опыта обучающихся и соответствующие им системы отношений: «новый опыт – объективная реальность», «новый опыт – педагог», «новый опыт – предшествующий опыт обучающегося», «новый опыт – сам обучающийся» [341, с.27], что в нашем случае является оправданным, поскольку изучаемое сопровождение предусматривает указанные системы отношений и направлено на приобретение подростками нового жизненного опыта, связанного с процессом и результатом саморазвития в условиях дополнительного образования.

Остановимся на описании выявленных и обоснованных нами ***закономерностей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании,*** обнаруженных в данной образовательной системе.

1. Закономерность детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни базируется на законе самоопределения, сформулированном А. М. Новиковым и основанном на отношениях «новый опыт – сам обучающийся» [341]. Согласно закону самоопределения, «…в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося» [341, с.32], выбор жизненного пути, основанный на свободном волеизъявлении, определении своего места в обществе, образа жизни, поведении в различных ситуациях.

Рассматривая педагогические возможности дополнительного образования в формировании готовности подростка к саморазвитию, обращаем внимание на то, что оно построено на основе свободы выбора, предоставлении возможности обучающемуся выбрать тот вид деятельности, который является для него ценностным, значимым, привлекательным в данный момент времени (Т. А. Антопольская, А. С. Силаков, 2020; Л. В. Байбородова, 2018; В. П. Голованов, 2021; Т. Н. Гущина, 2018; А. В. Золотарева, 2020; Б. В. Куприянов, 2011; Л. Г. Логинова, 2021 и др.). С учётом этого полагаем, что в дополнительном образовании функционирует закономерность детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни, которая обеспечивается устремлением ребёнка к достижению успехов и самореализации в значимом для него виде деятельности, который он выбирает и осваивает самостоятельно. Потребность в саморазвитии реализуется подростком в деятельности, направленной на совершенствование им важных для него качеств.

Свободная самореализация обучающегося в разных видах деятельности осуществляется благодаря уникальности содержания дополнительного образования и широте образовательных предложений. Ребёнок осуществляет выбор, основанный на интересах, желаниях, предпочтениях, который, по своей природе, связан с ценностями. Соглашаясь с Л. С. Выготским, полагаем, что ценностное отношение ребёнка к жизни, определяющее событийность его жизнедеятельности, обеспечивает особую «…психическую активность, способствующую самовоспитанию, что дает начало самодвижению» [86, с.390]. В условиях жизнедеятельности, «…насыщенной субъектно важными делами, носящими эмоциональный ок-

рас, формируется активность и мотивация к само-процессам» [517, с.27].

Закономерность предопределена следующими принципами организации дополнительного образования: принципом гуманизации образования, принципом личностной детерминации и принципом вариативности образования. Благодаря их реализации, в дополнительном образовании потенциально заложена возможность её функционирования. В условиях педагогического сопровождения саморазвития подростков закономерность отражается более рельефно. Выводы сделаны нами в опоре на данные, полученные эмпирическим путём.

Опрос подростков в возрасте 11-14 лет (n=113), обучающихся в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги (далее – ДЮЦКО «Галактика»), создавших и реализовавших проекты саморазвития в контексте опытно-экспериментальной работы, показал, что, определяя проект саморазвития, подростки ориентировались на следующие факторы: на свои интересы и предпочтения (100,0%), на имеющиеся способности (92,9 %), на необходимость получения ими новых знаний в определённом виде деятельности (7,1%), на важность решения конкретной задачи (100,0%). При выборе проекта саморазвития важным явился ориентир на достижение успеха (100,0 %).

Эти же респонденты отметили, что в учреждении дополнительного образования они выбирают те виды занятий, круг общения, мероприятия, которые им интересны (82,3%), которые нужно освоить (17,7%). Выбирая творческое объединение, подростки обращают внимание на то, пригодятся ли им в жизни знания и умения, которые они могут получить (90,3%), есть ли возможность участвовать в отчетных концертах, конкурсах и т.п. (78,8%), каков состав группы, какой педагог ведёт занятия (58,4%). Подростки хотят связать свою будущую профессию с той деятельностью, которую осваивают в учреждении дополнительного образования (58,4%), планируют заниматься ею в будущем как хобби (41,6%).

Данные, полученные нами с использованием биографического метода и интервьюирования выпускников данной образовательной организации, также указывают на наличие рассматриваемой закономерности:

Алексей Е., 31 год, в детстве обучался в ДЮЦКО «Галактика», посещал техническое объединение «Авиамоделирование», после окончания Московского государственного университета им.М. В. Ломоносова некоторое время занимал ведущую должность в исполнительных органах власти Калужской области, в настоящее время является успешным бизнесменом. Алексей в ходе интервью подчеркнул, что занятия в творческом объединении дали ему многое для жизни в плане самоопределения, развития волевых качеств, планирования своего будущего. Выпускник подчеркнул то, что, добиваясь успехов в любимом виде деятельности (авиамоделировании), он ощутил радость успеха, приобрёл волю к победе и стремление к постоянному развитию и росту, а значит, ценность к жизни в её настоящем и будущем. Алексей отметил, что именно победа, дающая веру в себя, сформировала самоуважение и побудила его к определению своей жизненной траектории и профессиональному развитию.

Сумбат С., 25 лет, начиная с младшего школьного возраста, посещал творческие объединения технической направленности ДЮЦКО «Галактика», регулярно участвовал в конкурсах и соревнованиях по техническому и авиа- и ракето-моделированию, городских и областных конференциях, имеет множество наград в данной области. После окончания Московского государственного университета им.М. В.Ломоносова работает по специальности, связанной с конструкцией летательных аппаратов. Сумбат отметил, что занятия в творческих объединениях помогли ему выбрать профессию, понять свои интересы, самоопределиться, в чём его поддержал педагог дополнительного образования – Ю. А. Власов, который помог сформировать ценность к жизни, заключающуюся в понимании человеком своей роли в развитии себя, помощи другим людям и ответственного отношения ко всему происходящему.

Екатерина М., 25 лет, в подростковом возрасте обучалась в ДЮЦКО «Галактика» в творческом объединении «Земля в объятиях Вселенной», которым руководит её мама. После окончания Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского работает педагогом дополнительного образования в данной образовательной организации, является автором дополнительных общеразвивающих программ художественной направленности. Екатерина подчеркнула, что именно в учреждении дополнительного образования она испытала на себе возможность «…проживания и реальной подготовки ко взрослой жизни, анализа себя и своих достоинств,… получила богатый личный опыт, связанный с самореализацией в любимом деле, развитием своих талантов, ощущением удовольствия от жизни и радости от того, что ты делаешь…». Екатерина отметила, что на своём опыте поняла то, что дополнительное образование помогает детям найти себя и понять, чего они хотят, кем себя видят в будущем, таким образом формируя ценностное отношение к жизни.

Софья А., 26 лет, с 14 лет обучалась в ДЮЦКО «Галактика», с увлечением занималась в творческом объединении технического профиля, принимала участие в проекте «Cansat в Рос-

сии», в дальнейшем нашла себя и реализовала свои интересы в техническом виде профессиональной деятельности. После получения высшего технического образования в Московском государственном техническом университете им.Н. Э. Баумана успешно работает в научной лаборатории им.А. П. Попкова в Калуге. Софья указала, что «…самореализация и поиск себя начались с детства, но оформление интересов, понимание и осознание своих способностей и возможностей произошли в творческом объединении». Для Софьи оказалось определяющим отношение педагога дополнительного образования, у которого она занималась, к своей профессии, к техническому творчеству, что, по её словам, «…заразило» интересом к технике как делу, определившему смысл жизни и дальнейшее развитие».

Как видим, ценностное отношение к жизни, формируемое в условиях дополнительного образования за счёт самореализации детей в интересных для них видах деятельности, помогает самоопределиться в жизни, добиться успехов в профессиональном становлении, реализовать выбранную жизненную стратегию. Приведённые примеры иллюстрируют построение и реализацию подростками проектов саморазвития, их связь с ценностным отношением к жизни, оформившимся в условиях дополнительного образования.

Таким образом, в дополнительном образовании в условиях создания и реализации обучающимися проектов саморазвития обнаруживается причинно-следственная связь между их ценностным отношением к жизни, выражающимся в виде удовлетворения своих интересов, потребностей, развития способностей, и саморазвитием, самореализацией, планированием ими своего будущего.

Существование закономерности детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни теоретически обосновывается в опоре на концепции самореализации человека (А. Адлер, А. Масло, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон), согласно которым самореализация личности детерминируется её ведущими ценностными ориентирами, связанными с достижением успеха в жизни относительно того, что человек для себя выбирает в качестве экзистенциально приоритетного [5; 297; 344; 392; 531]. Теоретическое обоснование закономерности восходит к идее О. Г. Дробницкого о морально-нравственном виде ценностно-нормативной регуляции, показывающей связь ценностно-смысловой и рефлексивно-регулятивной сфер личности [122] и актуализирующей необходимость реализа-

ции педагогического сопровождения саморазвития, основанного на механизме содействия рефлексивно-ценностному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании необходимо рассматривать как педагогический процесс, детерминированный ценностным отношением ребёнка к себе, своей жизни, что выражается в его интересах, предпочтениях и выборе как их внешнем выражении [196].

2. ***Закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором.*** Благодаря тому, что в условиях дополнительного образования каждому ребёнку предоставляется возможность самостоятельного выбора вида деятельности, являющегося для него привлекательным, который ведёт развитие и реализует его представления о смысле своего существования в данный момент времени (А. Г. Асмолов, 2018; А. В. Золотарева, 2019; Т. В. Машарова, 2021; Е. И. Тихомирова, 2020), обнаруживается закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором [196]. Наличие закономерности обеспечивается событийностью образовательного процесса в данной образовательной системе (М. И. Рожков, 2016).

Закономерность базируется на педагогическом законе наследования культуры / трансляции культуры, сформулированном А. М. Новиковым и основанном на отношениях «новый опыт – объективная реальность». Действие закона описывает то, что «…каждое новое поколение не только наследует культуру, но и развивает её» [341, с.27]. Закон наследования культуры предполагает, что обучающийся в процессе образования осваивает культуру человечества, под которой имеются в виду объективные результаты деятельности людей, силы и способности человека, мировоззрение, знания и т.д.

Саморазвитие осуществляется в образовании в условиях его индивидуализации и масштабности образовательного блока [421], что применительно к дополнительному образованию обеспечивается принципом дополнительности (А. В. Золотарева, 2020), действие которого предполагает создание «поля самореализации» для каждого ребёнка (понятие введено А. В. Волоховым и раскрыто

им через указание на наличие в данном образовательном пространстве возможностей, благоприятных для реализации каждым обучающимся личных социально-значимых интересов и потребностей в процессе совместной деятельности, расширяющей сферу общения и формирующей рефлексивную позицию [80]).

Саморазвитие подростка всегда ориентировано на успех, что естественно, поскольку «…человек – общественное существо, для которого важно признание окружающих, которое позволяет раскрыться потенциальным личностным ресурсам наиболее полным образом. Успех – это достижения в какой-либо деятельности, общении, базирующиеся на активных действиях и преодолении» [393, с.3]. Дополнительное образование предоставляет возможности каждому ребёнку достичь успеха [32; 34], удовлетворяя «…индивидуальные образовательные, личностные и социальные потребности через выстраивание им своего личного поля самореализации, что расширяет возможности для жизненного самоопределения подростка» [99, с.7], создания и реализации им проекта саморазвития. В данном ключе стоит заметить, что В.П. Голованов в своих трудах современное дополнительное образование характеризует как «пространство счастливого и успешного детства» [93; 96], подчёркивая тем самым воспитательные возможности данного вида образования и его преимущественную роль в саморазвитии обучающихся.

Согласно К. А. Абульхановой-Славской, саморазвитие всегда обусловлено персональной важностью его для субъекта и выражается в определении им стратегии своей жизни [1]. Следовательно, в условиях дополнительного образования, ориентированного на реализацию ребёнком свободы выбора, он имеет возможность создавать тот проект саморазвития, который для него является значимым, отвечает смыслу его существования в данный момент времени, соотносится с его представлением об успехе.

Существование закономерности связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором обеспечивается принципами организации дополнительного образования: принципом дополнительности, индивидуализации, диверсификации и интегративности. Благодаря их реализации в дополнительном образовании, в нём потенциально заложена возможность функционирования закономерности связи

проекта саморазвития с экзистенциальным выбором, которая актуализируется и рельефно отражается в условиях создания ценностно-смысловой образовательной среды. Так, в контексте настоящего исследования были получены эмпирические результаты, показывающие на связь проекта саморазвития с экзистенциальным выбором. Опрос обучающихся ДЮЦКО «Галактика», которыми были созданы проекты саморазвития в контексте опытно-экспериментальной работы показал, что реализация проектов саморазвития для них имеет личную значимость: «важно для меня», «важно для жизни» (100,0%), поскольку «…повышает веру в себя, в свои силы» (98,2%), учит: «…решать проблемы, которые мешают получить результат» (88,4%), «…достигать поставленных целей в жизни, не бояться трудностей» (89,4%), «…быть по-настоящему взрослым, самому принимать решения, планировать и выполнять интересную работу» (87,6%); такая деятельность помогает «…получать новые знания» (84%), «…планировать свое время и распределять силы» (78,8%), учит «…быть добрее и умнее» (84,0 %), даёт «…новый интересный опыт» (66,4 %), помогает «…научиться быть сдержаннее» (37,2 %). В опросе приняли участие 113 подростков в возрасте 11-14 лет.

Результаты интервьюирования выпускников, обучавшихся в данной образовательной организации, также свидетельствуют о состоятельности рассматриваемой нами закономерности.

Алексей Е., 31 год, указал на, что, определяя линию развития и выбирая ориентир в жизни, он ориентировался на своё представление об идеальном будущем (кем стать, чем заниматься, куда поступать, кем работать и т.д.), учитывал свои интересы. Алексей заметил, что именно дополнительное образование «…помогло сделать выбор в жизни, дало веру в себя, в свои возможности и способности, в то, что, благодаря упорному труду, всё достижимо».

Сумбат С., 25 лет, отметил, что «…занятия в авиамодельном кружке, общение с педагогом и ребятами дало многое для понимания себя, своего места в жизни, помогло определиться с выбором профессии», которая соответствует его интересам и представляет для него особую ценность.

Екатерина М., 25 лет, подчеркнула, что для неё существенным в определении будущей профессии и трудоустройстве на работу в должности педагога дополнительного образования оказалось то, что она «…смогла прочувствовать атмосферу дополнительного образования, в которой дети и взрослые могут реализовать свои интересы, заниматься общим интересным

делом, получать удовольствие от жизни».

Софья А., 26 лет, указала, что на своём опыте почувствовала, что «…занятия в творческих объединениях – это своего рода «лакмусовая бумажка» для определения ребёнком того, что ему действительно интересно», а также то, что «…педагог может помочь понять и увлечь ребёнка своим ремеслом, что оказывает огромное влияние на его дальнейшую судьбу».

Как видим, реализованные на данном этапе проекты саморазвития выпускников, связанные с профессиональной самореализацией, детерминированы их экзистенциальным выбором. Дополнительное образование оказало важную роль в осознании и осуществлении ими своего выбора.

Закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором находит своё теоретическое обоснование в опоре на идею В. Н. Дружинина об экзистенциальном выборе как выборе варианта жизни, а также научные знания о позиционировании рефлексии как механизма субъектного выбора (Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий). Осознание своих ценностей и приоритетов в жизни, обеспечиваемое рефлексией, позволяет подростку сделать экзистенциальный выбор и следовать ему, реализуя свой проект саморазвития.

3. Закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом демонстрирует связь между имеющимся у подростка опытом преодоления трудностей на пути решения задач, связанных с достижением значимых для него результатов, и установкой на создание и реализацию им проекта саморазвития в дополнительном образовании [196]. Закономерность базируется на педагогическом законе последовательности / преемственности (отношения: «новый опыт – предшествующий накопленный опыт») [341, с.29] и законе социализации (отношения: «новый опыт – педагог») [341, с.32], которые предложены А. М. Новиковым.

Развивая закон последовательности А. М. Новикова, закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом учитывает то, что жизненный опыт накапливается последовательно, при этом для саморазвития существенным является накопление обучающимися индивидуального опыта преодоления. Важно, чтобы новый опыт преодоления находился в зоне ближайшего развития, был логически подготовлен его предшествующей образовательной дея-

тельностью, а педагогическая работа велась с учётом индивидуального опыта преодоления, сформированного в условиях жизнедеятельности каждого подростка. С другой стороны, основываясь на законе социализации А. М. Новикова, полагаем, что в условиях педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании подросток получает опыт преодоления как индивидуальный социальный опыт, который приобретается им через решение проблемных ситуаций в заданных условиях. «Только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность» [341, с.30].

Вслед за Р. Х. Шакуровым, который рассмотрел барьер в качестве универсальной категории и механизма динамики ценностно-смысловой сферы личности [511], мы считаем, что важным фактором саморазвития является преодоление и полагаем, что готовность к саморазвитию обеспечивается восприятием подростком ситуации преодоления как возможности для саморазвития [176]. Исследования Т. Л. Крюковой показывают, что индивидуальный социальный опыт как комплекс копинг-ресурсов и копинг-стратегий определяет то, как быстро и эффективно человек справляется с трудностями на пути к цели [263].

В условиях дополнительного образования можно проследить связь между индивидуальным социальным опытом подростка, его жизненной позицией и его отношением к преодолению барьеров, возникающих на пути достижения результатов. Об этом свидетельствует существующий опыт организации индивидуально-ориентированной образовательной среды дополнительного образования (Т. А. Антопольская, Т. В. Якунина, 2018; Л. В. Байбородова, 2020; А. В. Золотарева, 2021; В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, Н. Б. Крылова, 2012; И. Д.Демакова, 2016; Е. Б. Евладова, 2018; Т. Г. Яковчук, 2018).

Как отмечали зарубежные и отечественные психологи (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. МакКлелланд и др.), саморазвитие всегда социально детерминировано и имеет деятельностную природу [279; 408; 564]. Следовательно, наличие индивидуального социального опыта и его накопление через приращение количества контактов, насыщенных разнообразными социальными ценностями, проверку их субъектной значимости, расширяет субъектную картину мира подро-

стков, что является возможным в условиях дополнительного образования, в том числе благодаря событийному характеру его организации. Как отмечает М. И. Рожков, событийная социальная среда в дополнительном образовании позволяет подростку приобрести уникальный жизненный опыт, оказывающий влияние на его мировоззрение [403]. В данном контексте Н. А.Чуева замечает то, что социальное взаимодействие, обладающее насыщенностью «…с точки зрения знаковости» [508, с.286-287], предполагает расширение пространства субъектной картины мира подростка, его мироощущение; при этом, приращивая личностные новообразования, он не только приобретает индивидуальный социальный опыт, но и в определенной мере оказывает влияние на социум [508].

В дополнительном образовании у обучающихся формируется субъектный опыт – опыт быть субъектом деятельности [536], по И. С. Якиманской, а также личностный опыт – опыт быть личностью [420], по В. В. Серикову. Подобно этому у подростков формируется опыт преодоления, происходит обогащение копинг-ресурсов и накопление копинг-стратегий, что способствует восприятию ситуаций преодоления трудностей как возможностей для саморазвития и снятию психологических барьеров, препятствующих ему.

Полученные эмпирические данные выявляют наличие закономерности связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом. Так, в результате интервьюирования выпускников ДЮЦКО «Галактика» нами сделаны выводы о том, что дополнительное образование помогло им приобрести индивидуальный социальный опыт, в частности, опыт выхода из проблемных ситуаций, возникших в условиях решения творческих задач, подготовки к мероприятиям и т.д. Полученный опыт преодоления помог им достичь поставленных целей.

Алексей Е., 31 год, отметил, что в ходе подготовки к соревнованиям по авиамодельному спорту ему приходилось сталкиваться со многими проблемами и учиться их решать (проблемы, связанные не только со знаниями, практическими умениями в области подготовки технических моделей, но и умениями планировать своё время, сохранять спокойствие при подготовке к соревнованиям и в ходе участия в них, распределять силы, продумывать шаги выполнения каждого этапа подготовки модели и т.д.). Алексей подчеркнул, что полученный опыт оказался для него бесценным и помог активно двигаться к достижению новых целей.

Сумбат С., 25 лет, указал на то, что на каждом занятии в творческом объединении его педагог Ю. А. Власов давал ему не только знания, но и учил правильно жить, относиться с достоинством к себе и окружающему миру, рассказывал то, какую роль выполняют профессиональные конструкторы, технические работники в развитии общества, страны. Всё это, как отметил Сумбат, помогло ему научиться не бояться сложностей в жизни, а относиться к ним как к чему-то естественному, «…чего не надо бояться, а нужно учиться их спокойно преодолевать». Вместе с товарищами, как отметил выпускник, они осваивали мир техники, готовились к многочисленным конференциям, соревнованиям, выставкам, что «…было очень интересно, а вначале казалось трудным». Обучение в дополнительном образовании описывается Сумбатом как подготовка к взрослой жизни, ответственной и очень интересной, в которой можно при правильном отношении к ней добиться многого.

Екатерина М., 25 лет, поясняя то, чем запомнилось ей обучение в творческом объединении «Земля в объятиях Вселенной», останавливалась больше не на проблемах и их преодолении, а на описании того, какие положительные эмоции и чувства у неё связаны с тем временем. Выпускница отметила, что ей было очень интересно вместе с остальными девочками подготавливать эскизы и модели одежды для дефиле, используя технику переноса космических снимков на ткань, что «…окрашивало жизнь необыкновенными красками, приносило радость». Продолжение накопления этого жизненного опыта и получение ярких эмоций в настоящее время у Екатерины происходит уже в качестве педагога дополнительного образования (в данном случае акцентирован эмоциональный критерий готовности к саморазвитию).

Софья А., 26 лет, при описании того, что дало ей обучение в образовательной организации дополнительного образования, отметила, что важным оказался опыт понимания себя, нахождения любимого дела и самоопределения в жизни. Выпускница отметила, что для неё в своё время стало открытием то, что все проблемы, возникавшие в процессе обучения в дополнительном образовании, легко и просто решались, поскольку они были связаны с тем, что было интересно (с техническим творчеством). Софья пришла к выводу: «Если дело интересно и важно, то проблемы не препятствуют успеху, они просто решаются, в результате приобретается новое полезное знание, которым ты пользуешься в жизни».

Закономерность связана со следующими принципами организации дополнительного образования: принципом деятельностного подхода, усиления социальной составляющей образования, дополнительности, преемственности и непрерывности образования. Благодаря их реализации, в дополнительном образовании потенциально заложена возможность функционирования закономерности связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом.

Закономерность рельефно отражается в условиях организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуациях преодоления трудностей, что подтверждается экспериментальными данными.

Так, проанализировав социальные паспорта подростков (Приложение В.1), заполненные с учётом изучения опыта преодоления ими трудностей, и, сопоставив информацию с данными диагностического исследования (материалы представлены в п. 4.2), мы пришли к выводу о наличии связи между опытом преодоления трудностей и уровнем готовности подростков к саморазвитию.

Проиллюстрируем вывод примерами.

Пример 1. Евгений Б., 13 лет, обучающийся ДЮЦКО «Галактика», по результатам диагностики обладает высоким уровнем готовности к саморазвитию (Рисунок 1), в качестве доминирующих фиксируются адаптивные копинг-стратегии: самоконтроль, принятие ответственности (Рисунок 2). Информация из социального паспорта: тип семейного воспитания – демократический; решая проблемные вопросы с родителями, подросток идёт на сотрудничество, помогает в воспитании брата; творческое объединение «Робототехника» выбрал сам; поручения выполняет ответственно; возникающие проблемы в области решения предметных задач в объединении решает активно; инициативен, проявляет волевые качества в ситуациях решения задач повышенной сложности; помогает товарищам; отзывчивый, добрый, культурный, пользуется уважением в группе; в школе успеваемость средняя; хочет стать инженером.

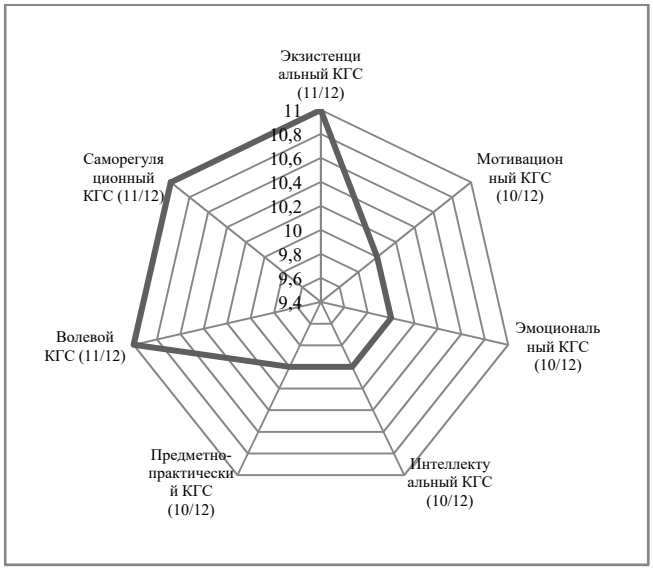


Рисунок 1 – Профиль критериев готовности к саморазвитию (КГС) Евгения Б.

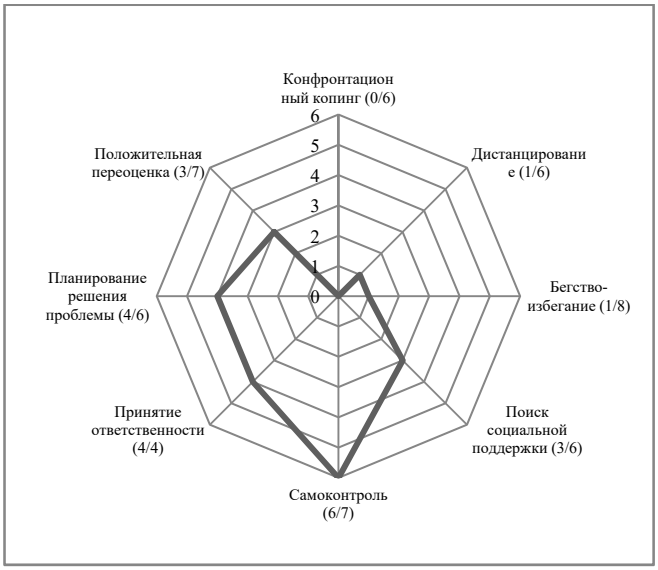


Рисунок 2 – Профиль копинг- стратегий Евгения Б.

Как видим, у подростка доминируют адаптивные копинг-стратегии, что свидетельствует о том, что он активно преодолевает препятствия. У обучающегося имеется опыт преодоления возникающих трудностей, что согласуется со значениями критериев готовности к саморазвитию, в частности, на высоком уровне сформированности зафиксированы волевой, саморегуляционный и экзистенциальный критерии (11/12).

Пример 2. Олег Л., 13 лет, обучающийся ДЮЦКО «Галактика», по результатам диагностики – уровень готовности к саморазвитию низкий (Рисунок 3), доминирующая копинг-стратегия неадаптивная – бегство-избегание (Рисунок 4). Информация из социального паспорта: тип семейного воспитания – авторитарный; родители определяют то, чем ребёнку нужно заниматься; один ребёнок в семье; творческое объединение «Информатика» выбрали родители; поручения подросток старается выполнять, но наблюдаются пропуски занятий в ситуациях отсутствия выполнения заданий; в проблемы, возникающие в области решения предметных задач в объединении, подросток решает активно, но только те из них, которые ему доступны по уровню знаний и умений; проблемные ситуации, требующие новых, нестандартных решений, подросток старается избегать, заменять их на те, которые может решить беспрепятственно, находит обоснование и объяснение таким решениям; подросток застенчивый, культурный, придающий большое внимание мнению окружающих; в школе успеваемость хорошая; хочет связать будущую профессию с информационными технологиями.

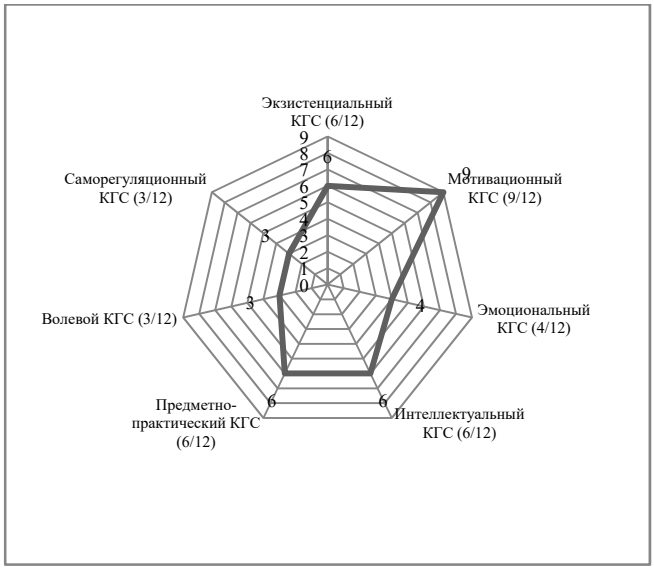


Рисунок 3 – Профиль критериев готовности к саморазвитию (КГС) Олега Л.

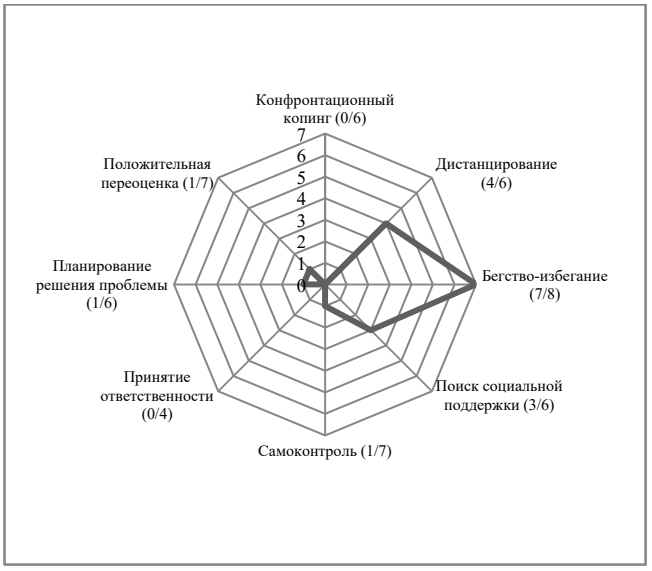


Рисунок 4 – Профиль копинг-стратегий Олега Л.

Как видим, у подростка доминируют неадаптивные копинг-стратегии (бегство-избегание, дистанцирование), которые указывают на то, что он зачастую прибегает к их использованию в ситуациях выбора. Профиль критериев готовности к саморазвитию демонстрирует выраженность сформированности мотивационного критерия (9/12). Наименее сформированными являются саморегуляционный, волевой (3/12) и эмоциональный (4/12) критерии.

Данные о наличии связи между опытом преодоления трудностей и уровнями готовности подростков к саморазвитию, полученные эмпирическим путём, были проверены с помощью метода статистической обработки полученных данных на объемной выборочной совокупности *(n=225, подростки в возрасте от 11 до 14 лет, по 75 человек – обладатели высокого / среднего / низкого уровней готовности к саморазвитию)*. Корреляционный анализ, проведённый с помощью критерия Пирсона, зафиксировал *положительную связь между критериями готовности подростков к саморазвитию и адаптивными копинг-стратегиями, отрицательную связь – с неадаптивными копинг-стратегиями* (Схема М.4.1, Приложение М.4; Таблица М.3.3, Приложение М.3).

Приходим к следующим выводам: 1) наличие опыта преодоления трудностей повышает готовность подростка к саморазвитию; 2) индивидуальный социальный опыт подростка, связанный с преодолением трудностей, можно рассматривать как фактор, требующий учёта в процессе организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [210].

Закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом теоретически обосновывается в опоре на следующие теории и научные взгляды: теорию преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001), теорию установки (Д. Н. Узнадзе, 1961), идею событийности воспитания (М. И. Рожков, 2002), научные знания, связанные с рассмотрением индивидуального опыта (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Ш. А. Амонашвили, 1996; В. В. Сериков, 2018; И. С. Якиманская, 2000), а также научные знания в области изучения копинг-ресурсов личности (Ф. Е. Василюк, 1984; Т. Л. Крюкова, 2010; С. К. Нартова-Бочавер, 1997).

Выявленные и обоснованные нами закономерности отражают общее, особенное и единичное в объективных связях между компонентами исследуемого сопровождения в дополнительном образовании. Определение закономерностей происходило на основе анализа результатов проведённого нами опытно-экспериментального исследования и рефлексии имеющегося опыта педагогической деятельности. Теоретическое обоснование закономерностей выполнено в опоре на выводы, сделанные по итогам изучения процессуальных основ саморазвития в подростковом возрасте и рассмотрения формирования готовности подростков к саморазвитию как целевой функции дополнительного образования [196].

2.3 Принципы формирования ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании

Конкретизация закономерностей приводит к выделению ***принципов***, в соответствии с которыми нами определены основные требования к построению ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. В то же время практическая реализация принципов носит индивидуально обусловленный характер.

Значение принципов в контексте разработки концепции педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании существенно, поскольку комплекс принципов позволяет целостно, в диалектическом единстве провести анализ наиболее значимых проблем исследуемого процесса, проследить их взаимосвязи. Принципы выступают системообразующим фактором, подчиняют функционирование и развитие системы в целом, дают возможность спрогнозировать путь получения объективно нового знания и предупредить риски, связанные с возможными ошибками.

В своей работе мы ориентируемся на понимание педагогических принципов, зафиксированное в работах Н. М. Борытко, в которых принцип определяется как «…требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями определённого вида деятельности. Принципы, как регуляторы, задают стратегию деятельности педагога, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности» [54, с.20].

При формулировании принципов мы учитывали, что в обобщённом виде речь должна идти о «…руководящем требовании, предписании способа действия для достижения цели, указания нормы деятельности. В разных системах один и тот же принцип может получить разнообразное значение» [54, с.20]. С учётом этого принципы выделены нами таким образом, что составляют систему требований, взаиморазвивающих и взаимодополняющих друг друга в контексте исследуемого сопровождения.

Предлагаемая концепция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании базируется на ***принципах, разработанных учёными в контексте экзистенциальных подходов в педагогике,*** среди которых наиболее близкими к идеям рассматриваемого исследования являются следующие принципы: принципы конвенциальности, центрирования и социального закаливания (М. И. Рожков, 2002), принципы оптимистической стратегии воспитания и индивидуализации в работе с детьми (М. И. Рожков, 2008); принцип эмпатийного взаимодействия и нравственного саморегулирования (Т. Н. Сапожникова, 2010); принцип актуализации ситуации (Т. В. Машарова, 1999) и принцип актуализации рефлексии (Т. Н. Гущина, 2013). Ими можно руководствоваться, решая разнообразный спектр воспитательных задач при организации педагогической работы с подростками в дополнительном образовании, в том числе задачи, связанные с формированием их готовности к саморазвитию.

Указанные принципы конкретизируются в содержании ***специфических принципов***, ***разработанных нами в контексте настоящего исследования:*** принципе ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка, принципе стимулирования и поддержки экзистенциального выбора

подростка, принципе организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, принципе обеспечения выбора образовательной деятельности и принципе создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития.

Специфические принципы соответствуют характеристикам педагогического сопровождения, основанного на рефлексивно-ценностном подходе, и определяют технологическую составляющую педагогической деятельности. Их соблюдение позволяет создавать и поддерживать ценностно-ориентированную образовательную среду в дополнительном образовании. Данные принципы выделены, исходя из необходимости более предметного представления специфики реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, определения требований, которым должна отвечать ценностно-ориентированная образовательная среда, благоприятная для организации деятельности по созданию и реализации подростками проектов саморазвития [193].

1. Принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка предполагает сопровождение реализации подростком самостоятельного выбора, организацию прогнозирования его последствий, формирующегося в условиях перехода от внешних моральных норм к внутренним нравственным убеждениям [196]. Принцип теоретически обосновывается идеей ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева, 2000) и идеей конструирования «поля самореализации» (А. В. Волохов, 1999).

Данный ***принцип раскрывает закономерность детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни***, развивает личностно-ориентированные идеи воспитания, заложенные принципами конвенциальности и центрирования, предложенными М. И. Рожковым, конкретизируя их содержание применительно к рассматриваемому сопровождению через комплекс условий, основными из которых, по нашему мнению, являются: ***референтный педагог, его ценностное отношение к своей профессиональной деятельности,*** а также ***наличие ценностного отношения подростка к своей деятельности*****,** которое определяет мотивацию достижения им личностно значимых результатов в предпо-

читаемом виде деятельности.

Ценностное отношение человека к своей деятельности обеспечивает формирование её ценностно-смысловой регуляции во внутреннем и внешнем планах [237]. В данном случае рефлексивно-регулятивные процессы выступают, с одной стороны, как механизмы саморазвития, с другой стороны, как условия формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Только педагог, относящийся к своей профессии, к общению с детьми как к ценностям, может создать педагогические условия, в которых подросток ощутит на себе ценность самовыражения, самопознания и стремления к саморазвитию. Согласно В. А. Петровскому, сущность «значимого Другого» реализуется через референтность, аттракцию, личностный статус [365]. Референтность педагога, его стремление к самореализации порождают у обучающихся ценностное отношение к саморазвитию, мотивацию к самосовершенствованию, что позволяет подросткам осознанно подходить к созданию проектов саморазвития, регулировать свою деятельность во внутреннем и внешнем планах. «Значимый Другой» играет в жизни ребёнка важную роль, он влиятелен, его мнение имеет важное значение для взрослеющего человека. Педагогическое сопровождение и поддержка, которые оказывает педагог как «значимый другой» – действенный источник воспитания и передачи социокультурного опыта [361].

В отечественной социальной психологии референтность определяется как «…отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц» [437, с.141]. В педагогической науке под референтной личностью понимается «…человек, чьи личностные свойства, суждения и поступки являются особенно значимыми для окружающих, образцом для подражания. Референтная личность выступает как источник основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для другого человека» [240, с.129-130]. Как указывает Х. Ремшмидт, на этапе взросления, связанном с изменением отношения окружающих и к окружающим, взрослый друг для подростка – редкое явление, тем не менее, молодые люди активно ищут «значимых Других» в референтных группах [389]. «Бессознательное желание избавиться от прежних идентификаций делает

подростков активными в рефлексии, а также активизирует чувство собственной особенности, непохожести на других, что вызывает более характерное для ранней юности чувство одиночества» [389, с.12].

В контексте настоящего исследования под ***референтным педагогом*** понимается педагог, на мнение которого ориентирован подросток, кому он доверяет, чьи личностные свойства, суждения и поступки являются для него особенно значимыми, выступают образцом для подражания [436].

Характеризуя педагога дополнительного образования как педагога-универсала, А. В. Золотарева, замечает, что «…успешно работает только успешный педагог, которого дети добровольно выбирают. Он не просто выдает занятия в рамках отведенного на это времени, а становится значимым для ребенка, уважаемым и любимым» [247, с.9]. Исследования показывают, что «…детям (95,7%) нравится педагог, в большей степени, за доброту, профессионализм, умение хорошо объяснить, отзывчивость, эрудицию, коммуникабельность, справедливость, умение поддержать в трудную минуту и т. д.» [247, с.8]; дети указывают на то, что «…больше всего ценят в педагогах требовательность, настойчивость, строгость (16 %), умение слушать, понимание и внимание (16%), отзывчивость и открытость (13%), чувство юмора, жизнерадостность (10%), доброту и доброжелательность (10%)» [246, с.391-392]. Это позволяет определить эмоциональность социальной роли в качестве ведущей характеристики референтности педагога.

Опираясь на идею конструирования «поля самореализации» (А. В. Волохов, 1999), акцентируем внимание на том, что ценностное отношение подростка к своей деятельности формируется в воспитательном процессе, носящем проблемно-ориентированный характер, в котором создаются ситуации выхода из «зоны комфорта», актуализирующие внутренние ресурсы личности. Полагаем, что проблемно-ориентированный характер «поля самореализации» в дополнительном образовании может обеспечиваться проблемными ситуациями, решение которых актуализирует действие ретроспективной рефлексии (анализ «Я»-реального) и проспективной рефлексии (конструирование содержания «Я»-идеального). При этом *в качестве основы опорного действия, связанного с выбором позиции для рефлек-*

сии, играют ценностно-смысловые ориентации подростка, поскольку именно определение позиции определяет выбор содержания и средств решения конкретной задачи.

Развитию экзистенциальной сферы способствует решение подростками стимулирующие реальных дилеммных ситуаций – ситуаций, имеющих непосредственное отношение к жизнедеятельности подростка (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, 2000). Дилеммные ситуации не имеют однозначного решения; рассматриваемое в них проблемное содержание подвигает к взаимоисключающим выборам, каждый из которых не безупречен с моральной точки зрения (L. Kohlberg, 1983). В выборе важную роль играет ценность, являющаяся для подростка привлекательной в данный момент времени [162]. В процессе решения дилеммных ситуаций подростки обращаются к моральным принципам, обогащаются соответствующими переживаниями, моральные принципы становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции [152].

Дилеммная ситуация, имеющаяся в реальной жизни или заданная педагогом, рассматривается нами в качестве основы для осуществления подростком нравственной экспертизы событий и рефлексии сформированных ценностно-смысловых ориентиров, а педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в ситуации преодоления трудностей выступает в качестве фактора, обеспечивающего возможность перехода социально-обусловленных моральных норм в принятые личностью нравственные нормы, являющиеся внутренним ориентиром, установкой, вектором саморазвития [210].

Развивая идею А. В. Волохова о конструировании «поля самореализации», полагаем, что *ведущими характеристиками «поля самореализации»* в дополнительном образовании являются его проблемно-ориентированный характер и индивидуально-ориентированное содержательное наполнение. В данном случае создаются условия для формирования у подростков представлений о возможностях и многообразии вариантов выбора проектов саморазвития и способов их реализации. Речь идёт о педагогической деятельности, основанной на использовании педагогом индивидуальных средств сопровождения для каждого подростка, прове-

дении мониторинга саморазвития обучающихся в текущем режиме для отслеживания достигнутых изменений и, при необходимости, корректировки процесса педагогического сопровождения.

Принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка раскрывается через ряд ***условий,*** позволяющих организовать рефлексию подростками сформированных ценностей:

а) со стороны сопровождающего и сопровождаемого:

– ценностное отношение к своей деятельности, выраженное в заинтересованности педагога и подростка в личных достижениях и результатах, обладающих субъектной значимостью (для подростка), личной, профессиональной и социальной значимостью (для педагога);

б) со стороны педагога как сопровождающего:

– референтность педагога;

– тьюторская позиция педагога, выраженная в направленности профессиональной деятельности на организацию благоприятных условий для раскрытия индивидуальных личностных возможностей каждого подростка [117], в уважении к его ценностным приоритетам, субъектной позиции [31];

– профессиональная позиция сопровождающего, ориентированная на формирование нравственных ценностей подростков и нравственной рефлексии;

– использование методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (Приложение Б.1.1);

– систематическое отслеживание результатов педагогического сопровождения саморазвития подростков, своевременное реагирование в виде индивидуального отбора методов, форм и приёмов сопровождения, содержательного наполнения каждого этапа сопровождения;

в) со стороны подростка как сопровождаемого:

– позиция подростка, ориентированная на открытое взаимодействие с педагогом, осуществление нравственной рефлексии происходящих событий.

В практике педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании данный принцип реализуется через соблюдение ***пра-***

вил, согласно которым сопровождающий должен:

– выстраивать взаимоотношения на основе референтности и демократизма;

– создавать ситуации, побуждающие подростков к осуществлению нравственной рефлексии происходящих событий, формулировке самостоятельных выводов, корректировке (при необходимости) своего поведения и действий во внутреннем и внешнем планах;

– использовать педагогические приёмы, предоставляющие возможность подросткам пережить проблемную ситуацию, оценить её значимость, самостоятельно найти способ решения проблемы, провести анализ экологичности и эффективности выбранной копинг-стратегий;

– применять стимулирующие реальные дилеммные ситуации;

– приводить примеры применения копинг-стратегий в ситуации экзистенциального выбора из реальной жизни, литературы и исторических источников;

– обращаться к нормативно-правовым документам, регламентирующим поведение человека, его права и обязанности [196].

2. Принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка предполагает организацию педагогического взаимодействия, направленного на формирование у подростка ценностного, ответственного и осознанного отношения к своему выбору [196]. Принцип основывается на идее Б. Ф. Скиннера о зависимости выбора от силы подкрепляющих событий [422], что предопределяет необходимость событийной организации воспитания, обеспечивающей развитие эмоциональной сферы личности (М. И. Рожков, 2002), в которой возможна деятельность по осуществлению подростками нравственной экспертизы событий и рефлексии сформированных у них ценностей.

Данный ***принцип раскрывает закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбор***ом, развивает педагогические идеи, заложенные принципом актуализации ситуации (Т. В. Машарова,1999) и принципом актуализации рефлексии (Т. Н. Гущина, 2013), конкретизируя их содержание применительно к рассматриваемому сопровождению через комплекс условий, основным из которых, по нашему мнению, является ***тьюторская позиция педагога,*** реали-

зация которой «…способствует принятию подростком оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора» [250, с.49].

Для реализации педагогом тьюторской позиции характерно придание ведущей роли в принятии решений сопровождаемому (Л. В. Байбородова, 2000; А. В. Золотарева), невмешательство педагога в осуществление подростком экзистенциального выбора, ненасаждение им своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора (Т. М. Ковалева, 2021; В. М. Розин, 2021; Э. В. Хачатрян. 2019).

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании можно рассматривать как особый вид тьюторского сопровождения, как своеобразную педагогическую философию, реализующую целевой ориентир на «…облегчение, способствование, стимулирование, активизацию развития» [71], что связано с предоставлением возможности реализации свободы и ответственности с акцентированием внимания детей на факторах успешности и связанных с ними ощущениями и переживаниями их личностной «причинности в деятельности» [71].

Процесс педагогического сопровождения саморазвития подростка базируется на идее равной значимости субъектов сопровождения. В ходе данного процесса происходит согласование их интересов, «принятие» друг друга. Педагог, принимающий подростка как субъекта, имеющего право быть личностью со своими особенностями, выстраивает отношения «сопровождающий – сопровождаемый» в логике субъект-субъектного взаимодействия. В данном случае подросток и взрослый выступают по отношению друг к другу как равноправные партнёры, субъекты образовательной деятельности [107].

Соглашаясь с К. А. Абульхановой-Славской, считаем, что для процесса экзистенциального выбора велика значимость осмысления ребёнком собственных ценностных ориентаций, осуществления ценностно-смысловой регуляции поведения [1]. Как отмечает Т. Н. Гущина, «…через принятие ценностей образовательной среды происходит идентификация с ней обучающегося, а также осмысление значения дополнительного образования как инструмента, способствующего

усвоению общественного опыта, норм, принятию правил и традиций детского объединения» [107, с.183].

В практике педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании рассматриваемый принцип реализуется через соблюдение ***условий, позволяющих организовать*** деятельность подростков по осуществлению ими нравственной экспертизы событий и рефлексии сформированных ценностей, и на основе этого сделать экзистенциальный выбор:

а) со стороны сопровождающего и сопровождаемого:

– восприятие субъектами сопровождения друг друга как равноправных партнёров;

б) со стороны педагога как сопровождающего:

– референтность педагога, реализация им тьюторской позиции, предоставляющей возможность подростку отстаивать свою субъектность и предполагающая ненавязывание педагогом своих ценностей и представлений о «правильном» выборе [497];

– организация событийной образовательной среды;

– принятие личности ребёнка;

– умение актуализировать у подростков чувство свободы в общении, использовать чувство юмора;

– готовность оказать (при необходимости) индивидуальную помощь подростку в его самоопределении;

– выбор стратегии сопровождения, адекватной ситуации, и её реализации с учётом уровня готовности подростка к саморазвитию;

в) со стороны подростка как сопровождаемого:

– желание выражать свою субъектную позицию, свободно обсуждать проблемы, связанные с экзистенциальным выбором;

– наличие желания принимать помощь от педагога, поддерживать с ним добровольный контакт по поводу вопросов и проблем, связанных с саморазвитием и самореализацией.

В практике педагогического сопровождения саморазвития подростков в до-

полнительном образовании данный принцип реализуется через соблюдение ***правил,*** согласно которым сопровождающий должен:

– выстраивать взаимоотношения на основе референтности и демократизма;

– предоставлять подросткам возможность самостоятельного выбора способов и степени включённости в процесс сопровождения;

– преднамеренно создавать ситуации, требующие включённость подростков в ситуацию экзистенциального выбора и принятие ими самостоятельных решений;

– организовывать рефлексивные размышления подростков на материале дилемм, реальных событий, сюжетов литературных произведений;

– совместно с подростками обсуждать важность самостоятельного и ответственного экзистенциального выбора;

– применять диалоговые методы, формы и средства, обеспечивающие сотрудничество с сопровождаемыми и создающие условия для осуществления ими рефлексии, прогнозирования последствий выбора, оценки их экологичности;

– поощрять самостоятельный и аргументированный экзистенциальный выбор подростка, побуждать к оценке его экологичности, способствуя осознанному определению им дальнейшего пути и способов саморазвития [196].

3. Принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации характеризуется необходимостью оказания подростку индивидуально-ориентированной помощи в осознании и оценке им своих целей, идеалов через организацию саморефлексии в проблемных ситуациях [196].

Данный принцип теоретически базируется на идее событийного характера взаимодействия между педагогом и детьми и рефлексии событий (М. И. Рожков, 2002), а также на идее принятия личностью на себя ответственности за реализацию возможности (Д. А. Леонтьев, 2011), определяющей важность формирования у подростка ответственного и осознанного отношения к жизни и собственному выбору.

Принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации раскрывает закономерность связи проекта саморазвития с эк-

зистенциальным выбором. Содержание принципа развивает педагогические идеи, заложенные принципом оптимистической стратегии воспитания (М. И. Рожков, 2008), а также принципами эмпатийного взаимодействия и нравственного саморегулирования (Т. Н. Сапожникова, 2010), конкретизируя их содержание применительно к рассматриваемому сопровождению через условия, основным из которых, по нашему мнению, является ***референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии.***

Содержание принципа организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации выявляет специфику педагогической деятельности, направленной на формирование готовности подростков к саморазвитию через учёт возрастно-психологических предпосылок, задающих возможность позиционировать в качестве важной задачи рассматриваемого сопровождения развитие у подростков рефлексии разных видов (В. А.Петровский, М. Г. Ярошевский, 2002). Соглашаясь с М. А. Фризен, полагаем, что любое взаимодействие подростка в образовательной среде должно быть отрефлексировано, поскольку именно рефлексия позволяет извлечь из деятельности максимальный эффект для саморазвития [484]. Учитывая то, что вектор саморазвития личности задаёт ценностно-смысловая сфера [282], важно целенаправленно организовать педагогическую поддержку нравственной рефлексии обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Речь идёт о выполнении сопровождающим системы педагогических действий по ***превращению образовательной среды дополнительного образования в основу для нравственной рефлексии*** с помощью педагогических средств, направленных на организацию рефлексивных размышлений ценностно-смыслового порядка (применение проблемных ситуаций, анализ притч, реальных дилеммных ситуаций в жизнедеятельности подростков и т.д.). Важно организовывать решение подростками проблемных задач, лежащих в «актуальной зоне» преодоления. Именно они являются «точкой роста» и во многом определяют эффективность реализации данного принципа сопровождения.

Показателем ценностно-ориентированной образовательной среды является её направленность на включение подростков в ситуации выбора с альтернатив-

ными способами решения. Важно провоцировать моральные дилеммы, в процессе решения которых дети будут обращаться к усвоенным моральным принципам. Особый воспитательный эффект несёт погружение обучающихся в анализ реальных жизненных ситуаций, открывающих дилеммы. Организация переноса способов решения смоделированных моральных дилемм в практику реального взаимодействия обеспечивает событийность образовательного процесса, что предопределяет эффективность реализации воспитательных задач. В данном случае моральные принципы становятся мотивами поведения подростков. В условиях качественного перехода моральных норм в нравственные нормы происходит становление нравственной саморегуляции личности.

С одной стороны, готовность к саморазвитию предопределяется сформированностью рефлексивных механизмов. С другой стороны, на разных этапах создания и реализации подростком проекта саморазвития у него развиваются разные виды рефлексии: нравственная рефлексия (через оценку своих мыслей, поступков, действий, имеющихся ценностных ориентаций с точки зрения нравственных ценностей), интрапсихическая рефлексия (через анализ «Я»-реального), интерпсихическая рефлексия (через анализ поведения другого человека / героя) [232]; ситуативная рефлексия (через саморегулирование поведения и деятельности), ретроспективная рефлексия (через анализ прошлого) и перспективная рефлексия (через предвосхищение будущего) [391].

Рефлексия оказывается задействованной на всех шагах разработки и реализации подростком проекта саморазвития. В процессе данной деятельности могут возникать проблемные ситуации, соответствующие разным стадиям развития рефлексии. Для начальных шагов подготовки проекта саморазвития характерна стадия осознания, на которой происходит выход из «зоны комфорта». Для процесса реализации проектного шага. в ходе которого подростком проводится анализ «Я»-реального в соотнесении с «Я»-идеальным, характерна вторая стадия развития рефлексии. Стадия нового видения (стадия перспективы) характерна для деятельности, предполагающей выбор и реализацию подростком копинг-стратегии, адекватной содержанию конкретной проблемной ситуации [498].

Процесс построения подростком проекта саморазвития выступает в контексте рассматриваемого сопровождения важным фактором развития рефлексии разных видов, в том числе нравственной рефлексии, важной для достижения осознанности экзистенциального выбора и предвидения его последствий.

Организация нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации требует педагогической поддержки со стороны взрослого, которая предполагает акцент на субъектном опыте ребёнка, его эмпатийное понимание, принятие и доверие, что возможно при наличии партнёрских отношений между субъектами сопровождения. Организуя нравственную рефлексию подростков в проблемной ситуации, педагоги выступают как тьюторы, побуждающие их к рефлексивным размышлениям на материале конкретной проблемной ситуации, что стимулирует мотивы их самопознания и формирует потребность в изменении самих себя [198]. Важно, чтобы эта деятельность осуществлялась в контексте образовательной среды, насыщенной ценностно-ориентированным содержанием [198].

Речь идёт о выполнении сопровождающим системы действий по формированию нравственных качеств личности подростка. Важным условием рассматриваемого сопровождения является ***наличие событийной образовательной среды,*** в которой формируются ценностно-смысловые ориентиры [33]. Такая среда способна актуализировать потребность подростка в осмыслении и рефлексивном анализе своей деятельности с точки зрения ценностей, не противоречащих социальным нормам, в приобретении знаний и умений, а также в формирующемся отношении к себе и другим. В условиях событийной образовательной среды оформляется иерархия ценностных ориентаций подростков, расширяется их субъективная картина мира, создаются предпосылки для формирования социальной ответственности.

Условия реализации рассматриваемого принципа, соблюдение которых позволяет организовать деятельность подростков по осуществлению ими нравственной рефлексии в ситуациях выхода из «зоны комфорта», следующие:

а) со стороны сопровождающего и сопровождаемого:

– наличие партнёрских отношений между субъектами сопровождения;

– необходимость постоянного анализа взаимодействия и достигнутых результатов;

б) со стороны педагога как сопровождающего:

– профессиональная позиция, выражающаяся в готовности педагога организовывать событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии с учётом педагогических возможностей дополнительного образования;

– понимание значимости формирования всех видов рефлексии для процесса становления саморазвивающейся личности подростка;

– референтность педагога, реализация им тьюторской позиции;

– стремление и умение педагога культивировать тёплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с детьми;

– гибкое использование методов, форм и приёмов формирования экзистенциальной и рефлексивно-регуляционной сфер личности с учётом индивидуальности каждого подростка.

в) со стороны подростка как сопровождаемого:

– позиция подростка, ориентированная на открытое взаимодействие с педагогом, диалог, анализ событий, рефлексию своих мыслей, поступков, планов, ценностных ориентаций, имеющегося опыта выхода из проблемных ситуаций.

В практике рассматриваемого сопровождения данный принцип реализуется через соблюдение следующих ***правил****:*

– организовывая ценностно-ориентированную образовательную среду, педагогу необходимо использовать педагогические методы, направленные на развитие рефлексивно-регуляционной и экзистенциальной сфер личности, гармонично и естественно вписывать их в логику образовательного процесса в условиях дополнительного образования;

– необходимо насыщать образовательную среду дополнительного образования событиями, актуализирующими эмоциональную сферу личности;

– выбор педагогических средств необходимо осуществлять на основе взаимодействия с подростком, при этом важно учитывать данные о его индивидуальных качествах и личностных характеристиках, сформированных на имеющемся

уровне готовности к саморазвитию;

– целесообразно предлагать для анализа моральные дилеммы на материале содержания дополнительного образования, актуальные для их рассмотрения в конкретной заданной ситуации, переносить способы их решения в практику реального социального взаимодействия;

– важно применять педагогические методы, позволяющие подросткам осуществлять ценностно-ориентированное осмысление себя, имеющегося опыта (в настоящем и прошлом), проводить анализ используемых копинг-стратегий и оценивать их результативность;

– рефлексия подростка должна быть ориентирована на осмысление собственных ценностных ориентаций, процессов самопознания и саморазвития, их ценностно-смысловую регуляцию; данное правило объясняется тем, что специфика подросткового возраста связана с поиском идентичности на мировоззренческом уровне, с самоопределением как практикой конструирования возможных образов будущего, проектирования и планирования индивидуального пути [531];

– организовывать рефлексию в зависимости от конкретной ситуации непосредственно после взаимодействия или в отсроченном режиме, в ходе работы в группе или индивидуально [196].

Реализация принципа организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации создаёт условия для принятия им нравственных ценностей, формирования готовности к решению многообразных личностных задач с учётом предвидения последствий принятых решений, определения стратегии дальнейшего развития и самосовершенствования.

4. Принцип обеспечения выбора образовательной деятельности предполагает организацию педагогического взаимодействия, стимулирующего самостоятельный выбор подростком значимой для него деятельности как основы для создания и реализации проекта саморазвития. Принцип опирается на деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), а также на идею принятия на себя ответственности за реализацию возможности (Д. А. Леонтьев, 2011), а также на идеи тьюторского сопровождения

(Л. В. Байбородова, 2020; А. В. Золотарева, 2013; Т. М. Ковалева, 2016; В. М. Розин, 2021, Э. В. Хачатрян, 2019).

Данный ***принцип раскрывает закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом***. Содержание принципа развивает педагогические идеи, заложенные принципом индивидуализации в работе с детьми (М. И. Рожков, 2008), конкретизируя его содержание применительно к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании через комплекс условий, основным из которых, по нашему мнению, является ***наличие широкого спектра образовательных предложений***, предоставляющих подростку возможность самореализации в привлекательном для него виде деятельности в дополнительном образовании.

Принцип обеспечения выбора образовательной деятельности предполагает индивидуально-ориентированное насыщение образовательной среды дополнительного образования содержанием, методами, формами и приёмами с учётом интересов подростков, уровней их готовности к саморазвитию. Обучающийся должен иметь доступ к различным ресурсам (образовательным, материальным, кадровым и т.д.), необходимым для реализации проекта его саморазвития.

Индивидуальная ориентированность образовательного процесса предопределяет необходимость расширения ресурсов дополнительного образования за счёт их привлечения на уровне муниципальной, региональной, федеральной и международной образовательных сред, что можно рассматривать в качестве одного из организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность рассматриваемого сопровождения.

Таким образом, принцип обеспечения выбора образовательной деятельности конкретизирует принцип индивидуализации в работе с детьми, обращаясь к необходимости расширения имеющихся ресурсов образовательной организации за счёт социального партнёрства с учреждениями разных типов и видов, которые являются востребованными в рамках реализации подростками проектов саморазвития.

Принцип педагогического сопровождения выбора образовательной деятель-

ности раскрывается через следующие ***условия***

а) со стороны сопровождающего и сопровождаемого:

– ценностное отношение к дополнительному образованию как к сфере самореализации;

б) со стороны педагога как сопровождающего:

– расширение спектра образовательных предложений в целях обеспечения широких возможностей самореализации и саморазвития подростков в привлекательных для них видах образовательной деятельности в дополнительном образовании;

– поиск вариантов сотрудничества с организациями разных типов и видов в целях создания условий, повышающих эффективность реализации подростками соответствующих проектов саморазвития;

– реализация педагогом тьюторской позиции, ненавязывание подросткам выбора вида образовательной деятельности, ограничиваясь теми, которые предлагает конкретная образовательная организация;

– ориентир на принятие, сохранение и развитие индивидуальных особенностей подростков как субъектов сопровождения;

в) со стороны подростка как сопровождаемого:

– позиция подростка, направленная на определение и развитие своих интересов при выборе образовательной деятельности;

– проявление активности в получении новой информации, помощи и консультировании (при необходимости).

В дополнительном образовании в контексте реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков данный принцип реализуется через соблюдение следующих ***правил,*** раскрывающих специфику организации взаимодействия, направленного на самостоятельный выбор подростком вида образовательной деятельности:

– сопровождающий должен предоставлять свободу выбора, поощрять самостоятельный выбор подростком вида образовательной деятельности, создавая тем самым условия для определения им дальнейшего пути самореализации;

– организовывать совместное с подростками обсуждение важности самостоятельного выбора вида образовательной деятельности, перспектив и ожидаемых результатов освоения конкретной программы;

– знакомить с различными видами образовательной деятельности;

– оказывать помощь по изучению подростками своих интересов, способностей, направленности личности [196].

5. Принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития предполагает организацию деятельности подростков по осуществлению ими рефлексии своего поведения в проблемных ситуациях, обращению к имеющемуся социальному опыту и накоплению индивидуального опыта преодоления [196]**.** Действие данного принципа направлено на обеспечение перехода состояния выхода из «зоны комфорта» из стрессогенного в развивающее, для которого характерно восприятие подростком ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвитии [177]. Принцип базируется на теории преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001), на научных знаниях в области изучения индивидуального опыта ребёнка (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Ш. А. Амонашвили, 1996; О. С. Газман, 1998; В. В. Сериков, 2018; И. С. Якиманская, 2000), на идее формирования мотивации к саморазвитию через проблемные ситуации (Л. Г. Петерсон, 2011), на научных знаниях в области копинг-поведения (Ф. Е. Василюк, 1984; Т. Л. Крюкова, 2010; С. К. Нартова-Бочавер, 1997; R. Lazarus, 1970).

Данный ***принцип раскрывает закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом.***

С одной стороны, проблемы, с которыми сталкивается подросток на пути саморазвития, могут выступать барьером, а с другой стороны, именно преодоление является важным фактором саморазвития [511]. Важно, что факт преодоления возможен в контексте деятельности, носящей ценность для субъекта [279]. Согласно А. Н. Леонтьеву, именно ценности лежат в основе целеполагания [279]. Ценности, выступая в роли мотивов, побуждают подростка к действиям по активному преодолению препятствий, возникших на пути к достижению поставленной

цели. Задача сопровождающего – помочь подростку перевести препятствие из разряда «блокирующего саморазвитие» в разряд «возможности для саморазвития» [210].

Соглашаемся с J.Nuttin в том, что потребность, приобретая личностный характер, трансформируется в цели и соответствующие проекты, связанные с самореализацией [567]. Исходя из этого, деятельность подростка, носящая для него субъектную значимость, актуализирует преодоление как мотивационный фактор саморазвития [567]. Наличие состояния выхода из «зоны комфорта» влечёт за собой поиск решения проблемной ситуации и побуждает подростка к осознанному самоизменению на пути приближения к «Я»-идеальному [210].

Реализация принципа предполагает формирование у сопровождаемых восприятия ситуаций преодоления трудностей как возможностей для саморазвития [183]. Этому способствует приобретение опыта применения адаптивных копинг-стратегий, в процессе которого задействованы «…рефлексивные процессы в структуре психики: экспликация стратегий решения мыслительных задач, направление внимания на отслеживание мыслительных операций» [423, с.61].

Педагогическая работа в данном направлении требует реализации сопровождающим тьюторской позиции, которая означает направленность профессиональной деятельности на организацию благоприятных условий для раскрытия внутренних психолого-педагогических возможностей каждого подростка [107], готовность к своевременной и профессиональной помощи по снятию психологических барьеров, препятствующих самовыражению и саморазвитию личности.

Принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития имеет в своей основе характеристики, раскрывающие процессуальные основы поведения человека в ситуациях, обладающих для него стрессогенным характером. Исходя из этого, содержание принципа предопределяет необходимость готовности педагога к реализации деятельности, направленной на оказание помощи подростку в выявлении барьеров, мешающих его саморазвитию, а также к организации совместной оценки имеющихся у подростка индивидуально-личностных ресурсов, необходимых для преодоления им препятст-

вий на пути достижения цели.

Педагогу важно целенаправленно организовывать деятельность по оценке подростком традиционно применяемых стратегий преодоления, а также по формированию (при необходимости) новых поведенческих моделей.

В связи с этим рассматриваемый принцип предопределяет в качестве требования использование методик оценки используемых копинг-стратегий в условиях решения проблемных ситуаций, что в нашем случае реализуется через применение разработанной нами методики «О трудностях на пути к цели» (Приложение Б.2).

В целях организации самооценки подростка и конструирования им алгоритмов изменений на пути приближения к «Я»-идеальному актуально обращение к рефлексивным технологиям, в. частности, к разработанной и апробированной нами в условиях эксперимента стимулирующей диагностике, представленной индивидуальной картой подростка «Я познаю себя» [199] (Приложение Г.1), дневником саморазвития подростка [199] (Приложение Г.2) и портфолио [199] (Приложение Г.3).

Содержание принципа создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития развивает педагогические идеи, заложенные принципом социального закаливания (М. И. Рожков, 2008), конкретизируя его содержание применительно к рассматриваемому сопровождению через условия, основным из которых, по нашему мнению, является ***использование педагогом проблемных ситуаций разных видов.*** Мы предлагаем использовать в контексте организации сопровождения проблемные ситуации, актуализирующие потребности в саморазвитии, возникающие в разных личностных сферах [402] (Приложение Б.3.1; Приложение Б.3.2). Основанием классификации потребностей в саморазвитии выступила идея развития сущностных сфер личности [103], предложенная О.С Гребенюком и Т.Б. Гребенюк.

Проблемная ситуация возникает в той личностной сфере, в которой имеется недостаточность ресурсов для достижения цели, что актуализирует потребности в саморазвитии. Поскольку проблемная ситуация может возникнуть в любой из се-

ми сфер, логично предположить, что ***методика проблемных ситуаций*** должна задействовать все указанные сферы личности. Разработанная нами методика проблемных ситуаций представлена в настоящем исследовании при описании технологии рассматриваемого сопровождения в п.3.2, а также в приложении Б.3.1.

Провокация педагогом проблемных ситуаций разных видов рассматривается нами как важное условие приобретения подростками опыта самостоятельных выборов, осуществления анализа их альтернатив и оценки экологичности выбора. Данная практика направлена на накопление подростками адаптивных копинг-стратегий как стратегий преодоления, предполагает реализацию ими активной жизненной позиции, активизирует внутренние ресурсы личности и позволяет формировать восприятие ситуации преодоления как возможности для саморазвития. Работа с проблемными ситуациями предполагает рефлексию и ценностно-смысловую регуляцию, что создаёт условия для формирования потребности в самосовершенствовании. Использование проблемных ситуаций содействует созданию и поддержанию ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании.

Решение актуальной, значимой для подростка проблемной ситуации, возникшей из-за недостаточности ресурсов в одной из семи сущностных сфер личности, экстраполируется в ***разработку им соответствующего проекта саморазвития*** как деятельности, которая характеризуется последовательностью самостоятельных действий подростка в определенный промежуток своей жизни, направленных на изменение самого себя через совершенствование необходимых ему качеств *(авторское определение).*

Виды проблемных ситуаций как основание для построения и реализации подростками соответствующих проектов саморазвития представлены в таблице Б.3.3 (Приложение Б.3.3). Соотнесение видов проектов саморазвития с видами проблемных ситуаций показано в таблице П.3.4 (Приложение П.3.4).

В таблице 1 отражены виды проектов саморазвития в их связи с видами проблемных ситуаций, обусловленных потребностями в саморазвитии, возникшими в определённых сущностных сферах личности.

Таблица 1 – Основа построения проектов саморазвития

Сущностная сфера личности [103]	**Группа потребностей в саморазвитии** [402]	**Вид проблемной ситуации** [164]	**Вид проекта саморазвития** [178, с.41]
интеллектуальная сфера	потребности в интеллектуальном развитии	проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы	проект саморазвития «Интеллектуальное обогащение»
эмоциональная сфера	потребности в развитии эмоционального поведения, адекватного конкретной ситуации	проблемная ситуация в области эмоциональной сферы	проект саморазвития «Эмоциональный баланс»
мотивационная сфера	потребности в регулировании интересов и желаний	проблемная ситуация в области мотивационной сферы	проект саморазвития «Мои интересы и желания»
сфера самокоррекции	потребности в изменении поведения	проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения,	проект саморазвития «Самоанализ как путь к успеху»
волевая сфера	потребности в преодолении препятствий	проблемная ситуация в области волевой сферы	проект саморазвития «Воля к победе»
предметно-практическая сфера	потребности в самореализации	проблемная ситуация в области предметно-практической сферы	проект саморазвития «Опыт как путь к успеху»
экзистенциальная сфера	потребности в понимании перспектив своего существования	проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы	проект саморазвития «Увидеть своё будущее»

В практике педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании рассматриваемый принцип реализуется через соблюдение следующих ***условий,*** реализация которых позволяет организовать рефлексию подростками своего поведения, содержания препятствия на пути к достижению поставленной цели, эффективности используемых стратегий преодоления и прийти к решению относительно своего поведения в конкретной ситуации:

а) со стороны сопровождающего и сопровождаемого:

– наличие у педагога и подростка интереса к постижению нового, совместному поиску и анализу новой информации в интересующей области;

б) со стороны педагога как сопровождающего:

– использование проблемных ситуаций разных видов;

– отбор проблемных ситуаций с учётом их актуальности для подростка и адекватности заданным условиям, а также соблюдения требований соответствия

содержательным, структурным и логическим характеристикам;

– референтность педагога, реализация им тьюторской позиции;

– профессиональная позиция педагога, выражающаяся в направленности на формирование у подростка стремления добиваться поставленных целей, активно преодолевать внутренние и внешние барьеры;

– вера в возможности каждого подростка, наличие и сохранение оптимистической позиции в любой ситуации;

– реализация сопровождающим индивидуального стиля педагогической деятельности через темп, содержание, стратегии педагогического сопровождения, адекватные конкретной педагогической ситуации;

– воплощение в деятельности сопровождающего педагогического ориентира на саморазвитие каждого подростка, оптимальное сочетание интересов всех субъектов сопровождения;

в) со стороны подростка как сопровождаемого:

– готовность к обсуждению барьеров, препятствующих саморазвитию.

Принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития раскрывается через ***правила***, согласно которым сопровождающий должен:

– изучать, анализировать индивидуальные особенности саморазвития каждого подростка, связанные с внутренними противоречиями и выражающиеся в характере восприятия им ситуаций преодоления трудностей;

– использовать проблемные ситуации, задействующие семь сущностных сфер личности и предполагающие изучение подростком «Я»-реального, оценку «Я»-идеального, выдвижение гипотез относительно способов достижения значимой цели, рефлексию выбранных копинг-стратегий;

– побуждать подростка к регулярной рефлексии промежуточных результатов реализации проекта саморазвития, внесению необходимых корректив в исходный замысел и прогнозирование достижений;

– поощрять самостоятельное определение подростком содержания проекта саморазвития, его разработку, создавать тем самым условия для осознанного на-

правления самим обучающимся путей и способов саморазвития;

– в ситуациях анализа сложностей поддерживать оптимистическое настроение, сохранять веру в их возможности, использовать методы, направленные на формирование уверенности сопровождаемого в своих силах, обеспечивая ситуацию успеха и закрепляя его позитивные эмоциональные переживания;

– организовывать стимулирующую диагностику как рефлексивное средство и форму фиксации подростком достигнутых результатов саморазвития [196].

Разработанные принципы сопровождения раскрыты нами через условия, основными из которых являются: референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; тьюторская позиция педагога; ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности; использование в образовательном процессе проблемных ситуаций разных видов; широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании.

Перечень условий, в которых нашли конкретизацию разработанные принципы, позволяют уточнить определение ***ценностно-ориентированной образовательной среды*** как событийной образовательной среды, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы обучающихся и рефлексии [177]. Такая среда насыщена нравственным содержанием и позволяет формировать подростка, готового к саморазвитию через ценностно-ориентированное осмысление происходящих событий и сформированных ценностей. В ней создаются условия для организации ***деятельности по созданию и реализации подростком проекта саморазвития,*** характеризующейся последовательностью самостоятельных действий подростка в определенный промежуток своей жизни, направленных на изменение себя через совершенствование необходимых подростку качеств [198].

Ценностно-ориентированная образовательная среда создаёт благоприятные условия для реализации подростками потребности в удовлетворении чувства идентичности, когда подросток выходит на сознательный уровень поиска себя и смысла жизни в конкретный промежуток времени (Д. А. Леонтьев, 2011), пыта-

ясь интегрировать в нём понимание направления социального развития и вектор саморазвития (И. С. Кон, 1984). Это актуализирует потребность занять свою позицию по отношению к происходящему в контексте конкретной проблемной ситуации [397]. Такая образовательная среда способствует формированию нравственных ценностных ориентаций, актуализирует потребности в осмыслении и рефлексивном анализе осуществляемой деятельности (индивидуальной, групповой, совместной с сопровождающим) с точки зрения ценностей, не противоречащих социальным нормам. В ней создаются условия для рефлексии подростком личностных качеств, формирования отношения к себе и другим.

Взаимосвязь методологических единиц такова, что закономерности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании отражаются в принципах, а специфические принципы конкретизируют принципы, разработанные в рамках экзистенциальных подходов в педагогике (Таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь комплекса закономерностей и соответствующих им принципов в формате рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании

Закон педагогики (по А. М. Новикову [341])	**Закономерность (авторская)**	**Принцип, разработанный в рамках экзистенциальных подходов в педагогике**	**Специфический принцип (авторский)**
1	2	3	4
закон самоопределения	закономерность детерминация саморазвития ценностным отношением к жизни	принцип конвенциальности и принцип центрирования (по М. И. Рожкову, 2007)	принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка
закон наследования культуры	закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором	принцип оптимистической стратегии воспитания (по М. И. Рожкову, 2008); принцип эмпатийного взаимодействия и принцип нравственного саморегулирования (по Т. Н. Сапожниковой. 2010); принцип актуализации ситуации (по Т. В. Машаровой, 1999); принцип актуализации рефлексии (по Т. Н. Гущиной, 2013)	принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка; принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации

Продолжение талицы 2

1	2	3	4
закон последовательности; закон социализации	закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом	принцип социального закаливания (по М. И. Рожкову, 2002); принцип индивидуализации в работе с детьми (по М. И. Рожкову, 2008)	принцип обеспечения выбора образовательной деятельности; принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития

Единство закономерностей и принципов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании обеспечивает его эффективность, так как раскрывает специфику функционирования рассматриваемой педагогической системы и описывает условия, направленные на формирование ценностно-ориентированной образовательной среды, которая является благоприятной для формирования готовности подростков к саморазвитию [196].

2.4 Преодоление как фактор рефлексивно-ценностного подхода и детерминанта механизма сопровождения, реализующегося на его основе

Разрабатывая концептуальную основу рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, важно раскрыть и теоретически обосновать механизм рассматриваемого сопровождения.

Механизмы воспитания в педагогике рассматриваются в связи с педагогическими действиями, приводящими к результату и предопределяющими процессы, которые происходят в личности ребёнка тогда, когда она вступает во взаимодействие со средой и педагогом; эти процессы оказывают влияние на изменения, происходящие в личности [151].

При описании закономерностей и принципов исследуемого сопровождения нами сделан акцент на том, что преодоление, вызванное препятствиями на пути достижения поставленной цели, определяет значимость процесса самоизменения для подростка и порождает мотивацию к саморазвитию. Как отмечает Р. Х. Шакуров, в функциональном плане смыслы выступают как ценности, способствующие повышению и сохранению привлекательности жизни для субъекта, при этом вектор процесса смыслообразования обусловлен потребностью человека в оптимизации жизнедеятельности, основной формулой этого процесса является «преодоление ради оптимизации» [511]. Идеи учёного о главной роли эмоций группы «радость» в смыслообразовании, отражающие процесс успешного преодоления личностью ценностных и операционных барьеров [512], стали теоретическими посылками для обоснования преодоления как фактора, определяющего специфику реализацию педагогического сопровождения саморазвития подростков, основанного на рефлексивно-ценностном подходе.

Преодоление человеком барьеров и трудностей, которые возникают на его пути определяет его развитие, а не препятствует ему. Как указывал Л. С. Выготский, «…жизнь ставит перед ребёнком на каждом шагу барьеры, которые он должен преодолевать, и всякое препятствие, которое ребенок преодолел, поднимает его развитие на высшую ступень» [84, с.27].

С другой стороны, результаты современных исследований показывают, что взрослые пытаются оградить детей от возникающих у них трудностей или решать проблемы за них, в связи с чем, наблюдаются такие последствия, как формируемое желание ребёнка перекладывать проблемы на взрослых, привычка ухода от проблем и др. [400]. Такое поведение формирует неадаптивные копинг-стратегии подростков, не развивает умения самостоятельно преодолевать трудности, выходить из стрессовых ситуаций и является причиной формирующейся инфантильности. М.И. Рожков справедливо замечает: «Если мы хотим воспитать человека, реализующего субъектную позицию, то не надо решать все проблемы за ребёнка, их необходимо решать только вместе с ним» [400, с. 80].

Преодоление рассматривается нами в качестве фактора рефлексивно-

ценностного подхода, определяющего специфику организации сопровождения, реализующегося на его основе. ***Механизмом*** педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании выступает содействие ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. В работах М. И. Рожкова подчёркивается то, что у подростка важно сформировать «...навыки самостоятельного принятия решений, умения решать возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации,…умения противостоять давлению группы, умения разрешать конфликтные ситуации» [398, с.125].

Механизм рассматриваемого сопровождения теоретически базируется на теории преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001), а также на идеях ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева, 2000), формирования мотивации к саморазвитию через проблемные ситуации (Л. Г. Петерсон, 2011), морально-нравственного вида ценностно-нормативной регуляции (О. Г. Дробницкий, 1967).

Педагогическим средством, приводящим в действие механизм педагогического сопровождения, нами позиционируется ***методика проблемных ситуаций***, основанная на использовании ***проблемных ситуаций разных видов*** (Таблица Б.3.2, Приложение Б.3.2). Такими ситуациями являются те, которые сталкивают подростка с жизненными проблемами, ставят его перед необходимостью поиска новых, нестандартных вариантов самостоятельного решения, заставляют осознанно управлять поведением с учётом характеристик конкретной среды. Проблемную ситуацию можно рассматривать как реальную ситуацию в жизни подростка. В педагогической науке представлены классификации жизненных ситуаций по характеру образующих их проблем (М. И. Рожков, 2008), по характеру их возникновения (И. Р. Конжин, 2003). В нашем случае проблемные ситуации классифицируются по основанию «сущностная сфера личности, в которой возникла потребность подростков в саморазвитии» (Приложение Б.3.2).

В. А. Сухомлинский писал о том, что сущность самовоспитания заключается в умении заставлять себя, преодолевать трудности, что уходит корнями в чело-

вческую гордость, постижение которой немыслимо без труда и победы над испытаниями [447]. Особенно значима в контексте настоящего исследования мысль Василия Александровича Сухомлинского о том, что истинная мудрость воспитания состоит в создании человеком себя в собственном труде через постижение красоты трудного [447].

Провокация педагогом проблемных ситуаций, в которых подросток может ощутить необходимость и познать радость преодоления, существенно влияют на результаты воспитания. Именно в процессе преодоления возникает стремление к саморазвитию, которое основано на мотивации самосовершенствования, связанной с желанием стать лучше, изменить себя (качества личности, отношения к себе, к другим людям, к жизни и т.д.). Проблемно-ориентированный подход в образовательном процессе и его развивающие возможности раскрыты Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, которые на основе идеи проблематизации обучения построили теорию развивающего обучения, нашедшую воплощение в школьной образовательной практике [529].

Наряду с важностью создания проблемных ситуаций, следует помнить о том, что ситуации выбора, характерные для выхода из «зоны комфорта», порождают эмоциональные переживания и трудности, которые ***могут привести к противоположным путям развития***: в пользу ***«становления»*** – к личностному росту, саморазвитию или к «***регрессу, инволюции»*** и свойственной этому остановке в развитии [210]. Этот факт нашёл своё подтверждение в исследованиях R. L. Selman, результаты которых свидетельствуют о том, что критические события могут как содействовать личностному росту, так и являться фактором риска, представлять угрозу для психического и физического здоровья человека [572].

Согласно Р. Х. Шакурову, жизнь теряет смысл в двух случаях: когда препятствия непреодолимы и когда они отсутствуют [511]. Данная позиция предопределяет необходимость учёта актуальности содержания проблемных ситуаций и доступности решения проблем при организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей. Проблемные ситуации могут быть как естественными, которые возникли в жизни подростка,

так и специально организованными педагогом с целью решения определённой воспитательной задачи. Необходимо оказание помощи подросткам в понимании природы трудностей, с которыми они столкнулись, в выявлении и рефлексии имеющегося опыта преодоления для определения ими важности настоящего и раскрытии его значения для будущего. Этому способствует организация рефлексивных рассуждений подростков на материале проблемных ситуаций, дилемм, сюжетов художественных произведений [210].

Организуя педагогическое сопровождение, следует опираться на представление о том, что происходит в сознании подростка в ситуации преодоления трудностей, наличие которых вызвано препятствием на пути достижения поставленной цели. Рассуждая по этому поводу, Б. И. Хасан отмечает:«…если деятельность человека по ранее известным образцам не приводит к желаемому результату, происходит спонтанное включение рефлексивного рассуждения, для протекания которого характерно три этапа: остановка неэффективного действия, инициация рефлексивного процесса, построение рамок рефлексируемого» [496, с. 62-63].

Подросток, осуществляя поиск выхода из сложившейся проблемной ситуации, определяет цель и анализирует альтернативы путей и средств её достижения с учётом внешних и внутренних условий (знакомых способов действия, имеющихся знаний, умений и навыков, необходимых для разрешения проблемы личностных и т.д.). Подросток начинает испытывать потребность в саморазвитии, вызванную осознанием нехватки ресурсов, необходимых для решения значимой проблемы как события в настоящем, в том случае, если в ситуации переживания трудностей, возникших в связи с её наличием, ему удаётся удерживать две или более действительности и несколько способов преодоления, несовместимых с «Я»-реальным [567]. Находясь в состоянии выхода из «зоны комфорта», подросток, лишённый возможности следовать знакомым способам поведения, применять привычные для него копинг-стратегии по причине их несостоятельности в конкретной ситуации, ощущает нехватку личностных ресурсов, начинает переосмысливать реальность, в которой он находится, а также содержание «Я»-реального, проводит рефлексивную оценку себя в конкретной проблемной ситуации. В ре-

зультате возникает мотив саморазвития, ведущий к активной внутренней и внешней деятельности личности по преодолению барьера, предопределенного нехваткой ресурсов в достижении значимой цели. Находясь в состоянии выхода из «зоны комфорта», подросток включается в процесс поиска выхода из проблемной ситуации. Это приводит к формированию мотивационной перспективы, когда он во внутреннем плане происходят следующие процессы: целеобразование, нравственная рефлексия мотивов своего поведения в части их соответствия нравственным ценностям и социальным установкам, борьба мотивов и формулирование цели как её результат [210]. Оценка подростком себя в проблемной ситуации побуждает к осознанному целенаправленному самоизменению на пути приближения к «Я»-идеальному через формирование адаптивных копинг-стратегий [198].

Согласно J.Nuttin, «…трансформируясь в цели и проекты, потребность приобретает личностный характер. Итоговая цель – это моя цель, а поведение, преследующее её, – это моё действие» [567, с.179].

Трансформация содержания проблемной ситуации, предопределившей ситуацию выхода из «зоны комфорта» и подвергшейся оценке, характеризуется как ретроспективная рефлексия, связанная с проектированием нового содержания (в данном случае, с конструированием образа «Я»-идеального), а также с действием проспективной рефлексии, опирающейся на ценностно-смысловые ориентации как позицию для осуществления саморефлексии. Именно определение подростком позиции рефлексии определяет выбор содержания и средств выхода из проблемной ситуации [210]. В основе целеполагания, деятельности лежит ценностное сознание. Человек считает реализацию идеальных ценностей потребностью или долгом [79]. Согласно Е. П. Ильину, именно ценность определяет характер деятельности, придавая идеальной цели побудительную силу [220].

С точки зрения Н. Ф. Наумовой, ценностные ориентации определяют предпочтительное основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств решения проблемы [331]. В ситуациях затруднений ценности актуализируются как мотивы, которые побуждают к активному преодолению и совершенствованию себя. Ситуации преодоления трудностей – основа познания и преобразования

подростком своего внешнего и внутреннего мира. Динамика эмоциональных переживаний подростка и рационального осмысления себя в момент осознания и преодоления трудностей напрямую связана со сформированными у него в данный период жизни ценностными ориентирами и установками. В значимых проблемных ситуациях, вызывающих необходимость преодоления, выявляется ценностный аспект самосознания личности, который обеспечивает актуализацию самоотношения и формирование стремления к самосовершенствованию. Событийный характер имеет факт принятия подростком самостоятельных решений, с которыми связано открытие смысла происходящего в его понимании, нравственном и жизненном значении, что свидетельствует о том, что данные решения и связанные с ними события вошли в духовную биографию подростка [210].

Исходя из этого, *ситуацию преодоления трудностей можно рассматривать как основу для формирования ценностей, а педагогическое сопровождение саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей – как фактор, обеспечивающий возможность перехода моральных норм в нравственные нормы через осуществление подростком нравственно-ориентированного осмысления себя в конкретной проблемной ситуации* [176].

Важно, чтобы в ситуации преодоления трудностей рядом с подростком был педагог, способный оказать помощь в осознании и принятии подростком личностной ответственности за самостоятельный выбор. Одной из задач педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей выступает формирование у сопровождаемых восприятия преодоления трудностей как возможности для саморазвития и самосовершенствования [156]. Речь идёт о ***формировании адаптивных копинг-стратегий*** как действий, которые совершает человек для того, чтобы справиться со стрессом и с трудными жизненными ситуациями [198]. Адаптивные копинг-стретегии ориентированы на сотрудничество и предполагают активный поиск решений; адаптивное копинг-поведение сопровождается позитивным эффектом, оказывает благоприятное влияние на психическое и физическое здоровье и благополучие человека, формирует устойчивость к стрессу. Адаптивные копинг-

стратегии, применяемые подростком, демонстрируют его готовность к самостоятельному нахождению оптимальных способов выхода из сложных ситуаций, характеризуют восприятие ситуации преодоления трудностей не как травмирующего факта, а в качестве ресурса для личностного роста и саморазвития в конкретной области, в которой обнаружена нехватка личностных ресурсов для достижения поставленной цели [198].

К. А. Абульханова-Славская отмечает, что индивид как субъект поведения либо активно создаёт свою жизнь, либо пассивно исполняет способ поведения [1], что отражается в стиле поведения подростка в ситуации преодоления, выборе им способа решения возникших проблем. В данном случае важны его отношение к трудностям и степень готовности к преодолению [198].

Термин «копинг» (англ. coping) впервые появился в психологической литературе в 1962 году, что связано с описанием специфики преодоления детьми кризисов в развитии. Р. Лазарус (R. Lazarus) в труде «Психологический стресс и процесс совладания с ним», который был издан в 1966 году, представил копинг, охарактеризовав его как стратегию совладания человека с тревогой и стрессом и рассмотрев его через стремление человека к решению возникших проблем и описание действий, предпринимаемых им в значимой для него ситуации – как ситуации, представляющей для него угрозу, так и ситуации, направленной на достижение успеха, которые связаны с требованиями, активизирующими адаптивные возможности [560]. В отечественной психологической литературе термин *«копинг»* получил трактовку в связи с описанием его как адаптивного «совладающего поведения» или «психологического преодоления». Согласно словарю В Даля, *«совладание»* происходит от старорусского *«лад» (ладить)* и означает справляться, привести в порядок, подчинить себе [453], то есть *«совладать с ситуацией»* – значит сладить с обстоятельствами, подчинить их себе.

В отечественной психолого-педагогической науке понятие копинга представлено в научных трудах К. С. Абульхановой-Славской, Л. И. Анциферовой, В. А. Бодрова, Н. Е.Водопьяновой, Л. А. Головей, А. Н. Зеляниной, Т. Л. Крюковой, А. Б.Леоновой, М. В. Сапоровской, О. Ю. Стрижицкой,

Н. В. Тарабриной, Ю. В. Щербатых и других учёных. Как отмечает С. К. Нартова-Бочавер: «…если изначально исследования копинга были объединены общей идеей психозащитных реакций индивида на травматические, угрожающие его жизни события, то сейчас мы видим расширение научных представлений о копинге, который стал изучать реакции человека на повседневные стрессоры» [329, с.21]. Как указывает Т. Л. Крюкова, сегодня под *копинг-поведением или совладающим поведением* понимается осознанное целенаправленное поведение человека, соответствующее, с одной стороны, его личностным особенностям, с другой стороны, адекватное возникшим ситуациям; копинг-поведение включает в себя комплекс сознательных когнитивных, аффективных и поведенческих адаптивных действий, которые помогают человеку справиться с жизненными трудностями, внутренним дискомфортом, эмоциональным напряжением [263]. Копинг-поведение запускается определенной ситуацией, так называемым «ситуационным фактором» [264] и формируется с учётом опыта прожитых ситуаций [265]. Оно обеспечивает «…повышение адаптации личности к среде и может складываться и определяться через совокупность копинг-стратегий как конкретных действий по совладанию на основе личностных и средовых копинг-ресурсов» [328, с.34].

Классические определения *копинг-поведения* характеризуют данную категорию через «…социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справиться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действий» [491, с.60]. Под *копинг-стратегиями* в психологической науке понимаются приёмы совладания с трудными жизненными ситуациями и состояниями, осознанно используемые человеком; комплекс различных поведенческих стратегий; попытки человека справиться с внешними или внутренними требованиями, которые превышают имеющиеся у него ресурсы или оцениваются им как чрезмерные [67]. Список копинг-стратегий насчитывает более 400 позиций [386].

Реализация копинг-стратегий поведения происходит в трёх сферах иерархической структуры психики. Исходя из того, что стратегии совладания демонстри-

руют себя на уровне эмоционального отношения к возникшим затруднениям, в области мыслительных процессов и в поведении как реакции на проблему, то структурно в составе копинг-стратегий традиционно представлены три компонента: *когнитивный* (внутреннее, мысленное решение проблемы), *эмоциональный* (эмоциональное решение проблемы) и *поведенческий* (поступки и действия для разрешения проблемы), Э. Хайм выделил три группы видов копинг-стратегий: *поведенческие, эмоциональные и когнитивные,* каждые из которых раскрыты через их адаптивные, неадаптивные и относительно адаптивные варианты:

– *адаптивные копинг-стратегии*: *поведенческие* – альтруизм, сотрудничество, обращение*; эмоциональные* – протест, оптимизм; *когнитивные* – сохранение самообладания, установка собственной ценности, проблемный анализ;

– *неадаптивные копинг-стратегии*: *поведенческие* – активное избегание, отступление; *эмоциональные* – подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность; *когнитивные* – игнорирование, смирение, растерянность;

– *относительно адаптивные копинг-стратегии*: *поведенческие* – отвлечение, компенсация, конструктивная активность; *эмоциональные* – эмоциональная разрядка, пассивная кооперация; *когнитивные* – относительность, религиозность, придача смысла [73].

Полагаем, что копинг-стратегии на уровне эмоционального реагирования, мыслительных процессов и поведения проявляют себя в семи сферах личности. В приложении А.2 нами представлено описание копинг-стратений подростков, реализуемых в семи сущностных сферах личности в ситуациях преодоления.

В классификации, предложенной Р. Лазарусом и С. Фолкманом, выделяется копинг, сфокусированный на эмоциях, и копинг, ориентированный на проблему. Опираясь на данную классификацию, в контексте методологии рефлексивно-ценностного подхода применительно к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей копинг, ориентированный на проблему, связан с рациональным анализом подростком проблемы и проявляется в анализе им проблемной ситуации, в обращении за помощью. В данном случае происходит мобилизация ресурсов поведения подростка, способ-

ствующих его саморазвитию через приобретение им опыта преодоления. Педагогу важно организовать работу, направленную на формирование копинг-стратегий, ориентированных на проблему, а также на формирование копинга, сфокусированного на эмоциях, поскольку именно он мобилизует ресурсы подростка, необходимые для самоконтроля и позволяет реализовать оптимистическую стратегию воспитания через отвлечение от отрицательных эмоций и ориентацию на положительные аспекты применительно к конкретной проблемной ситуации.

Учитывая то, что копинг-стратегии обнаруживаются и формируются в условиях преодоления, использование методики проблемных ситуаций обеспечит накопление подростками опыта применения копинг-стратегий в ситуациях выбора. Осознанность выбора и использования той или иной копинг-стратегии достигается благодаря ценностно-ориентированному осмыслению подростком себя в конкретной проблемной ситуации. Эффективность процесса достигается тогда, когда каждое действие подростка в ходе решения проблемной ситуации сопровождается обсуждением вопросов, связанных с анализом ценностно-смысловой позиции сопровождаемого, рефлексией экологичности выбора.

В процессе работы с проблемными ситуациями происходит самооценка подростком своих возможностей на основе осуществления им последовательного анализа возможных способов решения проблемы и выбора из них оптимального варианта, адекватного заданным условиям.

Проблемные ситуации разных видов представляются нам существенным фактором, определяющим потребность подростка в формировании адаптивных копинг-стратегий, которые обеспечат саморазвитие в той сфере, в которой была обнаружена нехватка личностных ресурсов [210]. В приложении А.3 отражена последовательность действий подростка, демонстрирующих копинг-стратегии в условиях решения проблемной ситуации.

Педагогическая работа с проблемными ситуациями способствует усложнению опыта социального поведения подростка в ситуации выбора, расширению спектра используемых ими копинг-стратегий, прогнозированию возможных последствий выбора, рефлексии результата применения той или иной копинг-

стратегий в ситуации преодоления. Л. И. Анциферова обращает внимание на связь между индивидуальными характеристиками личности с выбором стратегий преодоления и рассматривает стрессовые события ***в зависимости от эмоциональных состояний человека, а также от ситуаций, которые предшествовали данным событиям*** [16]. Имеющийся у подростка опыт преодоления и конкретная ситуация в его жизни – это те факторы, которые необходимо учитывать в процессе организации педагогического сопровождения саморазвития подростков.

Согласно С. В. Фроловой, об эффективности выработанных подростками копинг-стратегий свидетельствуют следующие показатели, связанные с успешным решением ими возрастных задач: реализация ответственного поведения, изменение имеющихся с детства связей, соотнесение мечты и образа идеального будущего с реальностью, поиск наставника, который поможет совместно выстроить первые шаги во взрослой жизни [487].

Исходя из этого, в качестве ***основных требований к организации педагогической работы с проблемными ситуациями***, обозначим следующие:

– событийность реализации методики проблемных ситуаций;

– проблемная ситуация и работа с ней должны способствовать выявлению копинг-стратегий, реализуемых подростком, и формированию их адаптивных вариантов через организацию ценностно-ориентированного осмысления подростком себя, своего выбора, способа поведения в проблемной ситуации;

– изучение личности подростка, проводимое в контексте формирования адаптивных копинг-стратегий, должно выявлять не только имеющийся уровень развития копинг-стратегий, а учитывать возможные перспективы его развития;

– при анализе выбранного подростком способа выхода из проблемной ситуации и эмоционального реагирования на неё важно учитывать события, которые ей предшествовали, имеющийся опыт преодоления трудностей, а также психоэмоциональное состояние подростка [210].

Подросток может использовать разновидовые копинг-стратегии применительно к возникшим проблемным ситуациям. Зачастую это стратегии, типичные для его поведения и закреплённые индивидуальным опытом успешного преодо-

ления. В ряде случаев возможна реализация нескольких разнородных копинг-стратегий. Наряду с этим, успешность использования какой-либо стратегии в одной проблемной ситуации не гарантирует её эффективность в других случаях. Важен опыт преодоления (широта копинг-ресурсов), его наличие обеспечит возможность адекватного реагирования в проблемной ситуации, готовность к осознанному самостоятельному выбору и прогнозированию его последствий. С одной стороны, чем большим количеством копинг-стратегий обладает подросток, тем более адаптивным он будет в ситуациях решения проблем на пути к саморазвитию. Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития позволит подростку взять на себя функцию автора своей судьбы [198].

Итак, преодоление выступает важным условием саморазвития, его побудительной силой, что определяет правомерность его позиционирования в качестве фактора рефлексивно-ценностного подхода и детерминанты педагогического сопровождения, реализующегося на его основе.

Важной задачей педагогического сопровождения саморазвития подростков в контексте методологии рефлексивно-ценностного подхода выступает формирование у обучающихся восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, которое достигается через приобретение подростками опыта применения адаптивных копинг-стратегий. В ситуациях преодоления у подростка формируется осознанность целей саморазвития, происходит анализ имеющихся ценностей. Исходя из этого, *механизмом педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании* выступает содействие ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Действие механизма обеспечивает эффективность педагогического сопровождения через достижение осознанности применения подростком той или иной копинг-стратегии в ситуации выбора.

Выводы по второй главе

1. *Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании* – методологический подход, основанный на идее взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании [196]. Подход является экзистенциальным по своей сущности и средовым по организационной природе. Ведущим фактором подхода является преодоление, действие которого определяет субъектную важность процесса самоизменения и порождает мотивацию к саморазвитию. Теоретической основой подхода являются: теория преодоления Р. Х.Шакурова; идеи смысла жизни и строительства человеком себя и своей судьбы В. Франкла, К. А. Абульхановой-Славской, Д. А. Леонтьева; экзистенциальный подход к воспитанию, предложенный М. И. Рожковым, а также идея ценностно-смыслового осознания деятельности Н. В. Клюевой.

2. В рамках рефлексивно-ценностного подхода *педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании* выступает как особый вид педагогического взаимодействия, предполагающий создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростка, что отражается им самим в создании проекта саморазвития [177]. В качестве первоочередной он ставит задачу формирования у подростков ценностных ориентаций, имеющих в своей основе морально-нравственный вид ценностно-нормативной регуляции (по О. Г. Дробницкому), и на основе этого – построение и реализацию ими проектов саморазвития. В контексте рассматриваемого подхода подросток выступает и как субъект деятельности, инициирующий её самостоятельно, и как субъект отношений, способный к рефлексии, осознанию и нравственной экспертизе ценностных ориентаций, к оп-

ределению отношения к себе, проектам саморазвития, достигнутым результатам.

3. Подход предполагает и постулирует взаимодействие, функциональное единство процессов рефлексии, формирования ценностно-смысловой сферы и педагогического сопровождения как компонента образовательной среды, реализуемого *референтным педагогом* – педагогом, на мнение которого ориентирован подросток, кому он доверяет и чьи личностные свойства, суждения и поступки являются особенно значимыми для него, выступают образцом для подражания. Такой педагог является источником формирования ценностей, норм и правил поведения. *Основными критериями референтности педагога, выступающими в качестве требований к сопровождающему,* являются: эмоциональность социальной роли (отражение избирательности в выборе сопровождающего), авторитетность (следствие значимости и избирательности как признаков референтности субъекта), наличие уникального для подростка знания, опыта, обладающего для подростка значимостью, привлекательностью (связь с потребностью, формирующей мотивацию к саморазвитию). Данные критерии определены нами с учётом факторов, характеризующих «значимого Другого» (по А. В. Петровскому), ролевого подхода к выделению факторов референтности, разработанного Т. Парсонсом, и признаков референтного субъекта (по Х. Ремшмидту).

4. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков ориентировано на то, чтобы помочь проявиться в человеке потребности и способности быть субъектом, готовым к определению своего жизненного предназначения, созданию и реализации проекта саморазвития [164]. Данная целевая установка достигается через комплексное решение задач по формированию готовности подростков к саморазвитию в условиях создания и поддержания ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании:

– создание условий для формирования нравственных ценностей как вектора саморазвития личности (Д. А. Леонтьев, В. Н. Дружинин) через побуждение подростков к рефлексии имеющихся ценностей;

– формирование мотивации обучающихся к саморазвитию через организацию работы с проблемными ситуациями разных видов в соответствии с сущност-

ными сферами, в которых возникают потребности в саморазвитии;

– создание условий для формирования восприятия подростками ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития (Р. Х. Шакуров) через побуждение к рефлексии собственного поведения в проблемных ситуациях;

– формирование адаптивных копинг-стратегий подростков и создание условий для накопления ими позитивного опыта выхода из проблемных ситуаций через организацию педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей;

– формирование субъектности как личностного компонента готовности к саморазвитию (Б. Г. Ананьев), способностей к рефлексии и самопрогнозированию (И. В. Бестужев-Лада, В. А.Петровский, В. Д. Шадриков, М. Г.Ярошевский) через организацию педагогической работы по созданию и реализации подростками проектов саморазвития.

5. Концептуальная основа подхода представлена через закономерности, отражённые в соответствующих им принципах в формате рефлексивно-ценностного подхода.

Закономерность детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни, функционирующая в условиях дополнительного образования благодаря устремлению ребёнка к достижению успехов и самореализации в значимом для него виде деятельности, находит своё проявление в условиях педагогического сопровождения саморазвития подростков в данной образовательной системе. Закономерность обнаружена эмпирическим путём (в ходе опроса подростков, посещающих творческие объединения, а также выпускников; в контексте применения биографического метода), отражается в принципе ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка.

Закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором обнаруживается в дополнительном образовании благодаря предоставлению ребёнку возможности самостоятельно выбрать вид деятельности, который в настоящий момент является для него привлекательным, ведёт развитие и реализует его представления о смысле своего существования. В условиях педагогического

сопровождения саморазвития подростков закономерность получает своё рельефное выражение благодаря созданию ценностно-ориентированной образовательной среды, о чём свидетельствуют результаты опроса подростков, реализовавших проекты саморазвития в рамках опытно-экспериментальной деятельности. Закономерность нашла отражение в принципе стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка и принципе организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации.

Закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом демонстрирует связь между имеющимся у подростка индивидуальным опытом преодоления трудностей на пути решения задач, связанных с достижением результатов, имеющих для него личную значимость, и установкой на создание и реализацию им проекта саморазвития. Закономерность определена и проверена в условиях эксперимента с применением методов интервьюирования, изучения социальных паспортов подростков, анализа индивидуальных профилей испытуемых и проведением корреляционного анализа. Закономерность раскрывается через принцип обеспечения выбора образовательной деятельности и принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития.

Принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка предполагает сопровождение реализации подростком осознанного самостоятельного выбора, основывающегося на нравственной рефлексии и прогнозировании его последствий, формирующегося в условиях перехода от внешних моральных норм к внутренним нравственным убеждениям. Его реализация предполагает организацию деятельности подростков по рефлексии ценностей. Принцип реализуется через комплекс правил и условий, основные из которых – референтность педагога, наличие ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности.

Принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка предполагает наличие педагогического взаимодействия, направленного на формирование у подростка ценностного, ответственного и осознанного отноше-

ния к своему выбору через организацию деятельности по осуществлению им рефлексии сформированных ценностей и нравственной рефлексии событий. Принцип может быть реализован при наличии тьюторской позиции педагога.

Принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации характеризуется необходимостью оказания подростку субъектно-ориентированной помощи в осознании и оценке им своих целей и идеалов. Его реализация предполагает создание референтным педагогом событийной образовательной среды как основы для нравственной рефлексии, в которой формируется мотивация к самосовершенствованию.

Принцип обеспечения выбора образовательной деятельности предполагает наличие педагогического взаимодействия, стимулирующего самостоятельный выбор подростком значимой для него деятельности как основы для создания и реализации им проекта саморазвития. Реализация принципа возможна в условиях широты образовательных предложений дополнительного образования, обеспечивающих возможность самореализации подростков в привлекательных для них видах деятельности.

*Принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвит*ия предполагает организацию деятельности подростка по осуществлению им рефлексии своего поведения в проблемных ситуациях, проведение анализа копинг-стратегий. Реализация принципа обеспечивает переход состояния выхода из «зоны комфорта» из стрессогенного в развивающее, для которого характерно восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития. Основное условие реализации принципа – использование проблемных ситуаций разных видов.

6. Содержание разработанных *принципов* характеризует требования к созданию *ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании*, под которой нами понимается событийная образовательная среда, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся [177]. Такая среда насыщена нравственным содержанием и позволяет формировать подростка, готового к

саморазвитию через ценностно-ориентированное осмысление им происходящих событий. В ней создаются условия для *деятельности по созданию и реализации подростком проектов саморазвития,* характеризующейся последовательностью самостоятельных действий в определенный промежуток жизни, направленных на изменение себя через совершенствование необходимых подростку качеств.

7. Фактором рефлексивно-ценностного подхода является *преодоление*, определяющее субъектную важность процесса самоизменения для подростка и порождающее мотивацию к саморазвитию. В ситуациях преодоления трудностей формируется осознанность целей саморазвития, осуществляется рефлексия имеющихся ценностей, обнаруживаются и подвергаются анализу используемые копинг-стратегии, формируется индивидуальный опыт преодоления. Восприятию ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития способствует включённость подростков в анализ проблемных ситуаций разных видов, реально существующих в их жизни или созданных педагогом [156].

Механизмом педагогического сопровождения саморазвития подростка выступает содействие ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Особенности реализации механизма учитывают специфику внутренней деятельности подростков в ситуации преодоления, обусловленной его рефлексивными размышлениями о себе и своих ценностях, актуализируемыми эмоциональным состоянием, связанным с проблемной ситуацией, вызвавшей потребность в приобретении новых личностных ресурсов и создавшей мотивацию к поиску и применению адаптивных копинг-стратегий. Действие механизма заключается в побуждении подростка к ценностно-ориентированному анализу себя и своего поведения в проблемной ситуации через организацию рефлексивных рассуждений на материале имеющейся или специально созданной проблемной ситуации.

8. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании призван выполнить интегрирующую и стимулирующую роль как пускового и поддерживающего механизма саморазвития подростка в данной образовательной системе.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1 Модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Конструируя модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, методологически базирующуюся на идеях рефлексивно-ценностного подхода (далее – модель), мы исходили из того, что она представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов:

– *целевого*, который обозначает вопросы целеполагания;

– *ценностно-концептуального*, отражающего методологические характеристики процесса сопровождения и обеспечивающего его научное обоснование;

– *содержательного*, представленного ценностно-смысловым, мотивирующим, индивидуально-проектным и рефлексивным направлениями;

– *структурно-операционального,* который раскрывает процесс саморазвития; на данном уровне обозначены этапы, методы, методики, техники, формы, условия и стратегии сопровождения;

– *структурно-функционального,* раскрывающего функции сопровождения;

– *критериально-оценочного*, включающего критерии и оценочные компоненты готовности подростка к саморазвитию;

– *результативного компонента*, в котором обозначены характеристики и уровни готовности подростка к саморазвитию [164].

Структура модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, построенной на идеях рефлексивно-ценностного подхода, представлена на схеме 1.

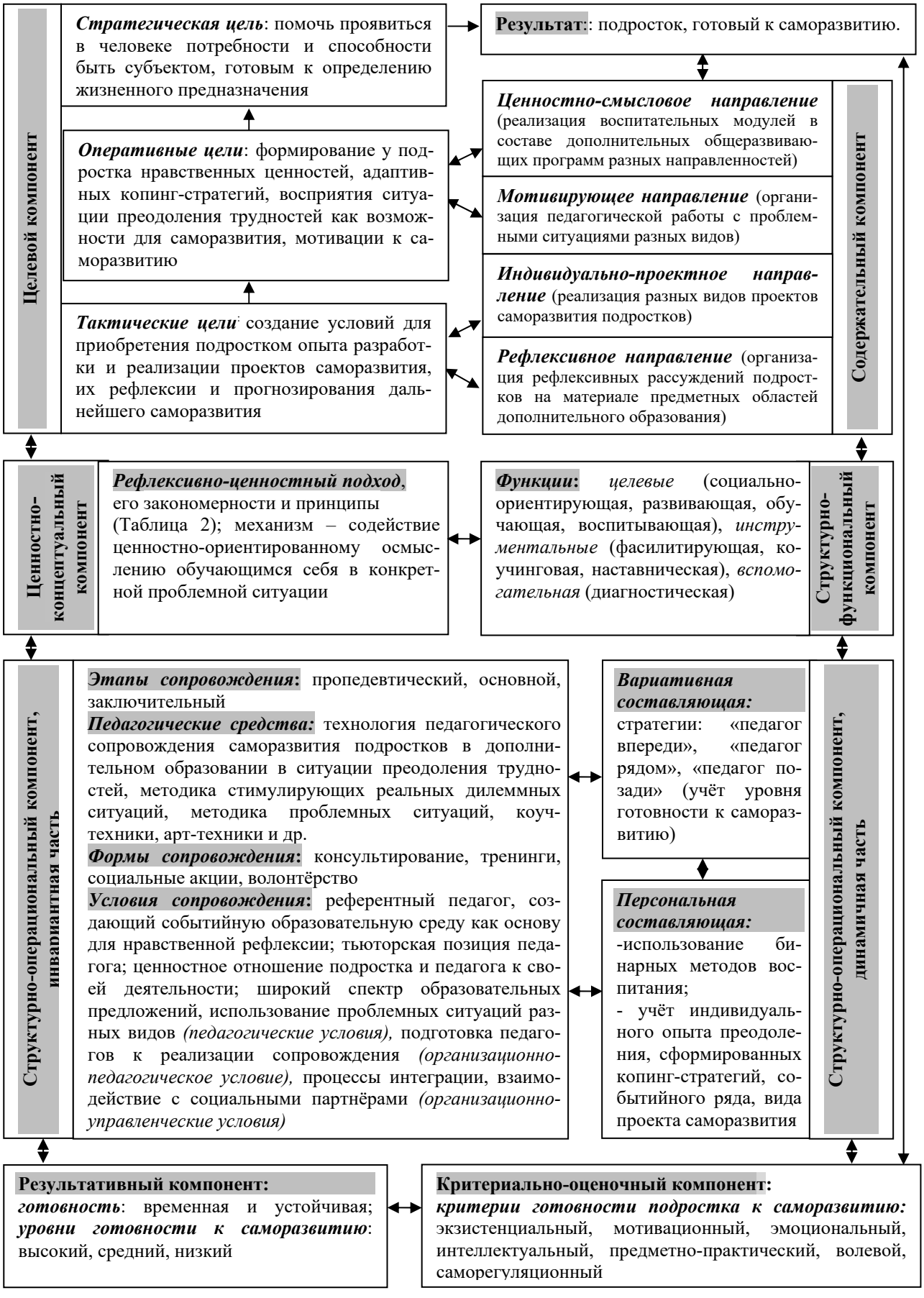


Схема 1 – Модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанная на идеях рефлексивно-ценностного подхода

Процесс педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании *динамичен* (предполагает решение задач сопровождения в конкретных заданных условиях), *вариативен* (учитывает различный уровень готовности подростков к саморазвитию, опыт преодоления и событийный ряд их жизнедеятельности), *взаимозависим* (учитывает характер выбираемого проекта саморазвития). Исходя из этого, модель соответствует основным характеристикам рассматриваемого процесса: динамичности, вариативности, зависимости. Структурно-операциональный компонент модели представлен *инвариантной* частью, основанной на основных системных характеристиках сопровождения, а также *динамичной частью*, объясняющей специфику организации педагогической деятельности с учётом вариативной и персональной составляющих, учитывающих различный уровень готовности подростков к саморазвитию, индивидуальный опыт преодоления, событийный ряд в их жизнедеятельности и вид проекта саморазвития.

В педагогике модель (с лат. – *мера, образец*) – это воспроизведение различных сторон исследования и предположений о наличии соответствующих теорий или гипотез, указание на рамки допустимых упрощений. Основное назначение модели – «…объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания» [398, с.63]. При создании модели как системы, воспроизводящей или отображающей объект исследования, способной замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию о данном объекте [521], мы исходили из того, что проектируемая модель может рассматриваться как основание для преобразования педагогической деятельности.

Системные характеристики педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

С позиции системного подхода (А. Н. Аверьянов, 1985; И. В. Блауберг, 1969; М. А. Данилов, 1971;В. Н. Садовский, 1974; Б. Г. Юдин, 1986 и др.) в структуре педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании нами выделены следующие компоненты: целевой, ценностно-концептуальный, содержательный, структурно-операционный, структурно-

функциональный, критериально-оценочный и результативный.

Целевой компонент модели

Формулируя цели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте рефлексивно-ценностного подхода, мы классифицировали их на стратегические, тактические, оперативные. ***Стратегическая цель*** **–** помочь проявиться в человеке потребности и способности быть субъектом, готовым к определению жизненного предназначения. ***Оперативные цели*** **–** формирование у подростка нравственных ценностей, адаптивных копинг-стратегий, восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, мотивации к построению и реализации проекта саморазвития. ***Тактические цели*** **–** создание условий для приобретения подростками опыта разработки и реализации проектов саморазвития, их рефлексии и прогнозирования дальнейшего саморазвития [164].

Содержательный компонент модели

В соответствии с оперативными целями в содержании педагогической деятельности нами выделены следующие направления сопровождения:

– *ценностно-смысловое направление*, сфокусированное на решении задач, связанных с формированием у подростков нравственных ценностей; содержательно данное направление сосредоточено на реализации воспитательных модулей в составе дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей [162];

– *мотивирующее направление*, реализация которого призвана обеспечить формирование у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, адаптивных копинг-стратегий, мотивации к построению и реализации проектов саморазвития через организацию педагогической работы с проблемными ситуациями разных видов в ориентире на интересы детей и с учётом направленностей дополнительных общеразвивающих программ [198].

Реализация оперативных целей носит последовательный характер, их взаимосвязь отражена в инвариантной части структурно-операционального компонен-

та модели при описании пропедевтического и основного этапов сопровождения.

В соответствии с тактическими целями в содержании рассматриваемого сопровождения нами выделены следующие его направления:

– *индивидуально-проектное направление,* реализация которого обеспечивает приобретение подростками опыта разработки и реализации проектов саморазвития в дополнительном образовании с учётом их интересов;

– *рефлексивное направление*, создающее условия для накопления подростками опыта рефлексии и самопрогнозирования через организацию рефлексивных рассуждений обучающихся на материале предметных областей дополнительного образования в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды.

Ценностно-концептуальный компонент модели

Модель основывается на методологии рефлексивно-ценностного подхода к исследуемому сопровождению и предполагает реализацию соответствующих закономерностей, принципов и механизма, содержание которых представлено нами во второй главе диссертации. Их учёт позволяет достичь поставленных целей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Структурно-операциональный компонент модели

Инвариантная часть структурно-операционального компонента модели представлена этапами, технологией, методами, методиками, формами и условиями сопровождения.

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании построено в логике трёх этапов: пропедевтического, основного и заключительного. ***Пропедевтический этап сопровождения*** направлен на формирование и принятие подростками нравственных ценностей. Он включает в себя педагогическую деятельность, основанную на применении методов и приёмов, позволяющих организовать деятельность подростков по рефлексии сформированных ценностей, нравственной рефлексии событий, отбор которых происходит с учётом направленности программ и интересов детей***. Основной этап*** основан на применении технологии педагогического сопровождения саморазвития подрост-

ков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей и предполагает приобретение подростками опыта составления и реализации проектов саморазвития. ***Заключительный этап*** включает организацию деятельности подростков по рефлексии реализованных ими проектов саморазвития, а также прогнозированию дальнейшего саморазвития в интересующей области.

Каждый этап сопровождения имеет свою методическую специфику, что предопределено целями сопровождения (Таблица 3).

Таблица 3–Методическое оснащение педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Этап сопровождения	**Цель**	**Методическое оснащение, разработанное автором в рамках настоящего исследования**
Пропедевтический этап	формирование у подростков нравственных ценностей, нравственной рефлексии	методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций [152; 162] (Приложение Б.1)
Основной этап	мотивации к построению и реализации проектов саморазвития, формирование восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, приобретение подростками опыта разработки и реализации проектов саморазвития	технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей [209]; методика «О трудностях на пути к цели» [156; 176; 210] (Приложение Б.2); методика проблемных ситуаций [156; 164] (Приложение Б.3); социальный паспорт подростка, предполагающий изучение опыта преодоления подростком трудностей (Приложение В)
Заключительный этап	приобретение подростками опыта рефлексии и прогнозирования своего будущего	стимулирующая диагностика: индивидуальная карта подростка «Я познаю себя» [199; 200; 205] (Приложение Г.1), дневник саморазвития подростка [199] (Приложение Г.2), портфолио [199] (Приложение Г.3)

На пропедевтическом этапе сопровождения реализуется дополнительная общеразвивающая программа с включением в её содержание воспитательного модуля, направленного на формирование нравственных ценностей подростков.

Содержание дополнительных общеразвивающих программ разной направленности (технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной), – в соответствии с

Приказами Министерства просвещения РФ [376; 377], предполагает расширение субъективной картины мира подростков, являющейся основой для формирования системы ценностей, позволяющей осознанно подойти к разработке проекта саморазвития. ***Включение в содержание дополнительных общеобразовательных программ всех направленностей воспитательного модуля*** [380] обосновано реализацией и федерального проекта «Успех каждого ребёнка» [350] национального проекта «Образование» [351] в части воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций [351].

При конструировании модулей важно оценить, какие педагогические средства и факторы, заданные предметной областью, обеспечат создание ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. В приложении Д.1 представлены средства и факторы воспитания, соотнесённые с направленностями дополнительных общеразвивающих программ, а также методы и формы применительно к каждой предметной области.

В качестве методики педагогического сопровождения, от которой зависит эффективность саморазвития подростков на данном этапе, нами рассматривается ***методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций,*** ориентированная на применение разновидности проблемной ситуации, которая не имеет однозначно верного с моральной точки зрения решения и предполагает нравственную рефлексию подростком собственных поступков / поступков героев [162]. Использование методики актуализирует нравственно-ориентированное осмысление подростком себя в конкретной ситуации. В целях формирования ценностно-смысловой сферы личности важно организовать работу с дилеммными ситуациями, содержательно соотносящимися с направленностью дополнительной общеразвивающей программы, которую осваивает подросток. С учётом этого мы выделили *шесть видов стимулирующих реальных дилеммных ситуаций:* стимулирующие реальные дилеммные ситуации, основанные на художественном образе, из области социальной сферы, технической области, экологии и окружающей среды, из сферы спорта и здорового образа жизни и из области краеведения и истории (Приложе-

ние Д.1).

Разработанная нами методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций алгоритмизирована шестью этапами: 1) знакомство с содержанием ситуации; 2) определение причин возникновения проблемы; 3) возможные способы решения дилеммы; 4) экологичность выбора; 5) анализ имеющегося опыта поведения в подобных ситуациях; 6) нравственная рефлексия выбора. Описание методики представлено в приложении Б.1.1, примеры стимулирующих реальных дилеммых ситуаций приведены в приложении Б.1.2.

В результате анализа стимулирующей реальной дилеммной ситуации подросток принимает решение, ориентируясь на нравственную норму, интериоризированную в его сознании в конкретный момент времени [162]. В данном процессе активно задействована рефлексия, актуализирующая экзистенциальный выбор. Стимулирование подростков к рефлексивным размышлениям на материале дилемм является важной задачей, реализующейся на пропедевтическом этапе сопровождения. Результаты её решения предопределяют методическую специфику взаимодействия педагога с подростком на последующих этапах сопровождения.

Основной этап сопровождения предполагает организацию педагогической деятельности, направленной на мотивацию подростков к разработке проектов саморазвития, имеющих для них субъектную значимость, а также включает их реализацию в условиях дополнительного образования. Этап начинается с изучения восприятия подростками ситуации преодоления трудностей и формирования мотивации к саморазвитию с помощью их включения в процесс решения проблемных ситуаций, которые актуализируют потребность в приобретении / наращивании необходимых подростку личностных ресурсов. С этой целью нами предлагается разработанная в рамках настоящего исследования ***методика проблемных ситуаций*** (ПриложениеБ.3), основой которой выступают проблемные ситуации, актуализирующие потребности в саморазвитии в семи сущностных сферах личности (Приложение Б.3.2).

Реализуя данную методику, в процессе педагогического сопровождения создаётся проблемная ситуация, которая может казаться случайным стечением

обстоятельств. Важно, чтобы проблемные ситуации были направлены на решение воспитательных задач и содержали совокупность действий, связанных с выполнением специально организованной деятельности на основе выбора способа поведения и являлись средством осуществления подростком самопознания и рефлексии [398]. Речь идёт о провокации проблемных ситуаций, которые подросток может решить в условиях объективной действительности [404]. *Важно организовывать решение проблемных задач, лежащих в «актуальной зоне» преодоления. Именно они являются «точкой роста» и во многом определяют эффективность воспитательной деятельности.*

Каждая из семи видов проблемных ситуаций, заданных методикой, определяет направление саморазвития. Возникающая трудность вызывает потребность приобретения новых знаний, умений, развития соответствующих способностей для выхода из проблемной ситуации. Трудность в учёбе, в познании вызывает потребность в овладении новыми знаниями; трудности в эмоциональной сфере – потребность в саморегулировании; экзистенциальные трудности требуют формирования новых нравственных качеств личности и т.п. С одной стороны, наличие тех или и иных трудностей представляет собой барьер для саморазвития в конкретной личностной сфере, с другой стороны, сфера личности, в которой имеется проблемная ситуация, представляет собой потенциал для самосовершенствования, приобретения необходимых подростку качеств. *Проблемная ситуация обнаруживает барьер для саморазвития, актуализирует ситуацию преодоления. Работа с проблемными ситуациями не только выявляет имеющиеся у подростка стратегии преодоления, но и создаёт условия для формирования адаптивных копинг-стратегий* [198]. *Подросток сам определяет, какую значимую для него проблемную ситуацию ему важно решить, т.е. открывает для педагогической работы ситуацию, находящуюся в «актуальной зоне» преодоления* [153].

Педагогическое сопровождение направлено, прежде всего, на развитие волевой сферы и формирование готовности к преодолению трудностей. Создание проблемных ситуаций, в которых подросток может ощутить необходимость и познать радость преодоления, существенно влияют на педагогическое сопровожде-

ние саморазвития. В процессе преодоления возникает «…стремление к саморазвитию, основанное на мотивации самосовершенствования, обеспечивается желание стать лучше, изменить себя» [403, с.42]. В данном случае реализуется принцип социального закаливания (М. И. Рожков, 2002). Решая значимые для него проблемные ситуации, подросток наращивает копинг-ресурсы, приобретает опыт поведения в сложных жизненных ситуациях.

В процессе организации работы с проблемными ситуациями происходит стимулирование подростков к рефлексии, прогнозированию вариантов развития событий в условиях преодоления трудностей. Сопровождающий имеет возможность оценить то, какие копинг-стратегии применяет подросток, а именно, *конструктивные стратегии преодоления*, свидетельствующие о высоком адаптационном потенциале личности, к которым относятся: принятие ответственности, планирование решения проблем, самоконтроль, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, а также копинг, ориентированный на решение проблемы [198]; *неконструктивные копинг-стратегии*, демонстрирующие напряженность и дезадаптацию, неготовность к преодолению, которые выражаются в конфронтации, дистанцировании, бегстве-избегании, а также копинге, ориентированном на эмоциях и на избегании проблем [261].

В контексте реализации педагогического сопровождения важно, что проблемная ситуация определённого вида предопределяет необходимость формирования соответствующего компонента готовности подростка к саморазвитию и выступает основой для разработки и реализации определённого проекта саморазвития (Приложение Б.3.3; Приложение Б.3.4).

Использование методики проблемных ситуаций приводит к осознанной постановке подростком конкретных жизненно важных задач саморазвития. В результате решения проблемной ситуации в сознании подростка оформляется *проект саморазвития,* отражающий иерархию мотивов, ценностей и возможностей личности. Процесс его реализации предполагает анализ вариантов достижения цели с учётом имеющихся ресурсов, рефлексию системы убеждений, ценностных ориентаций для нравственной экспертизы рассматриваемых альтернатив.

Схема 2 наглядно иллюстрирует непрерывность и цикличность процесса саморазвития подростка, зависимость мотивации от переживаний, вызванных проблемной ситуаций. В данном случае задействован эмоциональный и рациональный планы сопровождения, позволяющие актуализировать у подростка имеющиеся и формировать новые копинг-стратегии, наращивать копинг-ресурсы.

<table>
<tr><td colspan="4">Методика проблемных ситуаций</td></tr>
<tr><td>Включение подростка в проблемную ситуацию №1
↓
выход из «зоны комфорта», характеризующийся нехваткой личностных ресурсов, необходимых для решения проблемной ситуации №1</td><td>Включение подростка в проблемную ситуацию№2
↓
выход из «зоны комфорта», характеризующийся нехваткой личностных ресурсов, необходимых для решения проблемной ситуации №2</td><td>Включение подростка в проблемную ситуацию №3…</td><td>Включение подростка в проблемную ситуацию N…)</td></tr>
<tr><td>Прогноз подростком способов выхода из проблемной ситуации №1 через приобретение новых личностных ресурсов</td><td>Прогноз подростком способов выхода из проблемной ситуации №2 через достижение новых личностных ресурсов</td><td>Прогноз подростком способов выхода из проблемной ситуации №3…</td><td>Прогноз подростком стратегий выхода из проблемной ситуации N…</td></tr>
<tr><td colspan="4">Решение проблемных ситуаций:
1) первичная оценка подростком проблемной ситуации;
2) выбор способов выхода из проблемной ситуации с учётом имеющихся копинг-стратегий;
3) анализ эффективности применения копинг-стратегий на основе оценки альтернатив выбора;
4) осмысление новых поведенческих программ, их применение, накопление копинг-ресурсов</td></tr>
</table>

Схема 2 –Цикличность накопления подростками копинг-ресурсов, анализа имеющихся и формирования новых копинг-стратегий в условиях реализации методики проблемных ситуаций

Педагогическая работа с проблемными ситуациями, являющимися значимыми для подростков, экстраполируется в разработку и реализацию соответствующих им проектов саморазвития: «Мои интересы и желания», «Самоанализ как путь к успеху», «Эмоциональный баланс», «Воля к победе», «Опыт как путь к успеху», «Интеллектуальное обогащение», «Увидеть свое будущее» [165; 198], которые нами предложены с учётом видов проблемных ситуаций, обнаруживающих проблему в соответствующей сущностной сфере личности (Приложение Б.3.4). Подросток, начав работать с проблемной ситуацией, обладающей для него личной значимостью, приступает к разработке проекта саморазвития (Схема 3).

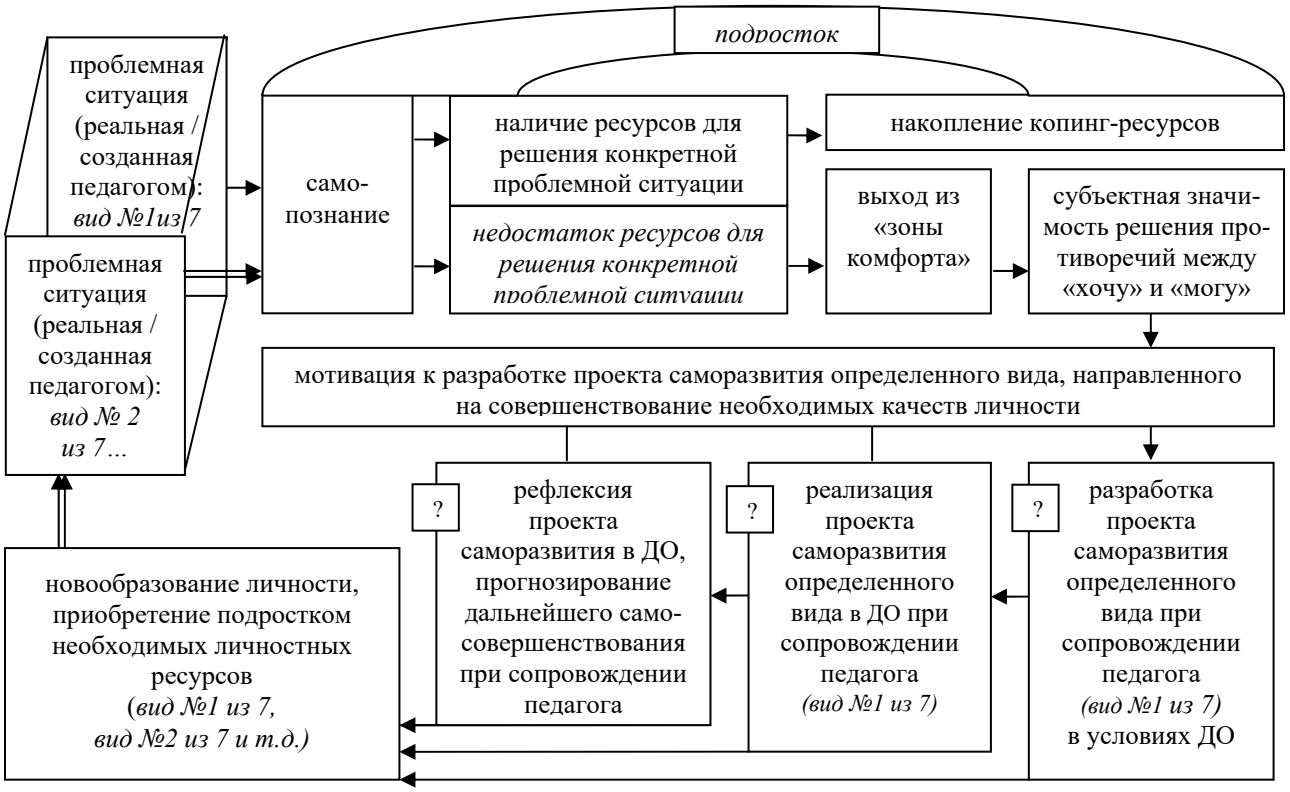


Схема 3 – Процессуальная основа педагогического сопровождения построения и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании

Примечания:

1. Источник: Иванова И. В. От социального проектирования – к разработке и реализации проектов собственной жизни, 2021 [175, с.63].
2. Условное обозначение – ДО – дополнительное образование

*Проекты саморазвития разрабатываются и реализуются подростком согласно девяти шагам:*1) выход из «зоны комфорта»; 2) вербализация и анализ содержания проблемной ситуации; 3) самопознание и самопрогнозирование; 4) анализ готовности к переменам; 5) анализ собственных мотивов самоизменения; 6) принятие ответственности за свободный выбор; 7) составление проекта саморазвития; 8) продвижение по выбранному пути, ценностно-смысловое регулирование поведения; 9) рефлексия [198].

Педагог организует сопровождение разработки и реализации подростком проекта саморазвития проводится по схеме, являющейся структурно общей для проектов саморазвития разных видов, согласно следующим шагам: 1) проблематизация (создание проблемной ситуации); 2) изучение запроса (побуждение под-

ростка к анализу проблемной ситуации, формулированию проблемы и образа её решения); 3) побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального и «Я»-идеального (организация самопознания, оценки подростком собственных возможностей); 4) целеполагание (помощь подростку в анализе его готовности к переменам, постановке цели по достижению результата); 5) побуждение к поиску смысла (осуществление анализа мотивов самоизменения); 6) подготовка подростка к ответственному выбору (создание ситуации для осознания подростком того, что выбор несёт за собой ответственность, организация поиска вариантов решения проблемы и конструирования новых поведенческих программ); 7) помощь в планировании проекта саморазвития (совместное пошаговое планирование плана действий по достижению поставленной цели); 8) создание условий для реализации проекта саморазвития (помощь подростку в организации деятельности по реализации проекта саморазвития, привлечение к взаимодействию социальных партнёров, ресурсы которых оказались востребованными для воплощения конкретного проекта); 9) организация рефлексии (совместная рефлексия результатов, побуждение подростка к прогнозированию дальнейшего саморазвития) [177; 196].

Разработанные алгоритмы составлены нами на основе теории преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001) и содержательно раскрыты в приложении Д.2.1.

Заключительный этап педагогического сопровождения саморазвития подростков направлен на создание условий для осмысления ими реализованных проектов саморазвития, достигнутых результатов. Для методического оснащения реализации данного этапа сопровождения нами разработаны педагогические средства, обеспечивающие организацию рефлексивной деятельности подростков: индивидуальная карта подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития и портфолио [199].

Индивидуальная карта подростка «Я познаю себя» предназначена для «…организации подростком самотестирования, предполагает её регулярное заполнение для оценки степени продвижения в решении поставленных задач саморазвития» [205, с.58-59]. Карта включает в себя 17 вопросов из области самопознания, отвечая на которые, подросток имеет возможность оценить себя, свои ус-

пехи и достижения (Приложение Г.1)

Дневник саморазвития подростка заполняется подростком по результатам самонаблюдения на занятиях, встречах, организованных педагогом в форме консультирования, и в свободное время. Анализ записей в дневнике помогает подростку проводить рефлексию достигнутых результатов в области самопознания и саморазвития, планировать дальнейшие шаги по достижению поставленной цели. Основу каждой страницы дневника составляет схема, основанная на технике, известной под названием «Окно Джохари (Джогарри)», предложенной Джозефом Лифтом и Харрингтоном Инхамом в 1955 году [561] и включающая в себя структурные компоненты: открытую, слепую, скрытую и неизвестную области (Приложение Г.2). Записи, ведущиеся подростком в дневнике, являются результатом вербализации им собственных мыслей и переживаний, их ценностно-ориентированного осмысления. В дневник вносятся записи, относящиеся к деятельности подростка по проектированию и реализации проекта саморазвития. Они подвергаются самоанализу и при желании могут обсуждаться в коллективе. Разделы дневника постоянно пополняются записями касательно новых мыслей, идей, которые возникают у подростка в период последействия, что свидетельствует о проведении им рефлексии, оценке личностного продвижения [199].

С целью организации рефлексии как анализа подростками собственной деятельности, осмысления своих идей, соотношения целей, мотивов, ценностей, установок, социальных и нравственных требований предусмотрено ведение подростками ***портфолио,*** структура которого в нашем исследовании представлена следующими разделами: «Мой портрет», «Мои жизненные события», «Мои ценности», «Мои достижения», «Мои планы», «Мой проект саморазвития» [199] (Приложение Г.3)**.** Технология портфолио предполагает освоение подростками способов рефлексии, формирование осознанности своего продвижения, планирования линии дальнейшего совершенствования [412]. Для того, чтобы портфолио стало средством развития рефлексии, нравственных установок, формирования субъектности, необходимо организовывать не только систематическое заполнение портфолио, но и побуждать подростка к осуществлению рефлексии его содержания в

динамике достижений, в том числе, в связи с реализацией им проекта саморазвития. Материал, отнесённый в портфолио, может сопровождаться комментариями подростка, что выражает его мысли, идеи, планы.

Ведение портфолио, дневников саморазвития, индивидуальных карт требует высокой мыслительной активности, системного самопознания, связанного с анализом и вербализацией образа «Я»-реальный, формированием образа «Я»-идеальный и приобретения / накопления опыта рефлексии. Необходимо поэтапно включать подростков в рефлексивные размышления, демонстрируя их важность для достижения успеха [199].

Отдельным компонентом рассматриваемой модели являются ***опосредованные и непосредственные формы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании,*** выражающие внешнюю организацию процесса сопровождения саморазвития, обеспечивающую реализацию поставленных целей через отбор содержания и средств педагогической деятельности.

Опосредованными формами сопровождения мы определили те формы, в процессе использования которых создаются благоприятные условия для формирования готовности подростков к саморазвитию, однако задача, связанная с разработкой и реализацией ими проектов саморазвития не решается в качестве ведущей [164]. Они совпадают с традиционными формами организации педагогического процесса: занятие, экскурсия, круглый стол, игра, подготовка и проведение мероприятий и т.д.

В ходе подготовки и проведения мероприятий у подростков формируется самостоятельность, ответственное отношение за организацию событийного действия и участие в нём. Любое мероприятие, организуемое подростками, происходящее при их активном участии, является *событием*, а значит, несёт воспитательный и развивающий потенциал. При подготовке к мероприятию подросток решает ряд возникающих задач, многие из которых для него имеют проблемное начало. Выход из сложившейся ситуации может не иметь единственного правильного решения, в этом случае подросткам приходится договариваться о выборе, приходить

к компромиссу. В процессе подготовки мероприятий оправданным является использование методики проблемных ситуаций, коуч-техник, проведение с подростками анализа соответствующих по смысловой нагрузке литературных произведений. Это обеспечит событийность процессу подготовки мероприятий и рефлексивный характер их реализации, создаст условия для формирования готовности подростков к саморазвитию.

Непосредственные формы рассматриваемого сопровождения представляют собой формы, целенаправленно ориентированные на решение задач сопровождения в соответствии со сформулированными принципами рассматриваемой педагогической деятельности. К ним мы отнесли:

– *консультирование,* создающее условия для самопознания, самостоятельного поиска подростком стратегий преодоления в контексте решения задач, связанных с разработкой и реализацией проектов саморазвития;

– *социально-психологические тренинги,* включающие моделирование различных вариантов выбора в имитируемых условиях, направленные на актуализацию внутриличностных переживаний, формирование мотивации к саморазвитию, нравственных ценностей, развитие прогностических и рефлексивных способностей;

– *волонтёрство,* побуждающее к участию в социально значимой деятельности, побуждающей подростка к сопереживанию, сочувствию, содействию и создающее предпосылки для формирования ответственности и адаптивных копинг-стратегий подростков в режиме реальной жизнедеятельности, что способствует наращиванию индивидуального опыта преодоления, формирующегося в условиях реальной жизнедеятельности;

– *социальные акции, социальной проектирование и другие виды социально-полезной деятельности,* реализация которых ориентирована на добровольное включение подростков в реальную социально значимую деятельность, отличающуюся личностной и социальной значимостью и создающей условия для формирования нравственных ценностей и ответственности личности.

Основной формой педагогического сопровождения саморазвития подрост-

ков выступает *консультирование*, включающее подростка в диалог. В ходе консультирования педагог организует деятельность подростка по определению, осознанию и вербализации им значимой проблемы и связанных с ней внутриличностных противоречий и переживаний, поддерживает самостоятельный поиск подростком причин возникновения трудностей, побуждает к осуществлению рефлексии имеющихся личностных ресурсов и определению меры их достаточности для решения конкретной проблемы, а также организует поддержку выбора подростком оптимальной стратегии преодоления в заданной ситуации [210]. Задачи, решаемые в процессе консультирования, определяют содержание этапов его организации (Приложение Б.4.1).

Консультирование как форма педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования предполагает использование разных методов и приёмов (Приложение Б.4.2). Важная роль отведена применению техник, основанных на *коучинге,* который Международная федерация коучинга (ICF) определяет как «…процесс, построенный на принципах партнерства, который стимулирует мышление и творчество клиентов и вдохновляет их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала» [532]. Применение коуч-техник способствует формированию осознанной мотивации, навыков рефлексии, нравственной устойчивости, субъектности личности, веры в свои силы, самопринятию, оценки своих достоинств и слабых сторон. Их использование позволяет организовать рефлексивные размышления и самопрогнозирование подростка. Выявляя и анализируя свои сильные личностные качества, подросток повышает ценность себя в собственных глазах Универсальность, развивающая и воспитательная направленность коуч-техник позволяет их применять в условиях дополнительного образования [161]. Примеры коуч-техник, адекватных для их использования в процессе педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, приведены в приложении Б.5.1.

Применение техник, основанных на коучинге, предполагает налаживание психологического комфорта, выстраивание доверительных отношений между сопровождающим и сопровождаемым, которые базируются на принципе «я вижу

тебя, я верю в тебя, я уважаю тебя». Коуч-техники направлены на создание поддерживающей благоприятной среды принятия и веры в себя как основы для достижения целей. Когда подростка «видят», осознают его уникальность и значимость, наращивается степень его внутренней свободы и закладывается гармоничное мировосприятие, адекватная самооценка, уверенность в себе. В контексте сопровождения техники коучинга используются как способ взаимодействия. Используя «сильные вопросы», педагог в совместной с подростком работе подводит его к тому, чтобы он сам нашёл ответы и принял на себя ответственность за принятые решения, при этом педагог направляет на будущее, на поиск решений. В общении с подростками актуально использование пяти принципов Милтона Эриксона (со всеми учениками всё хорошо; каждый способен сделать для себя наилучший выбор; изменения не только возможны, но и неизбежны; у каждого ребёнка есть все ресурсы для того, чтобы достичь желаемого; любое намерение ребёнка основано на позитивном для него стремлении) [22]. Описание особенностей применения отдельных коуч-техник в контексте сопровождения представлено в приложении Б.5.2.

Выбор коуч-техник для их использования в контексте педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании связан с тем, что коучинг помогает в развитии у подростка инициативы, творчества, самостоятельного решения различных задач через вопросы и создание комфортной образовательной среды, при этом позитивная обратная связь направлена на то, чтобы подросток извлекал уроки из опыта и был готов к саморазвитию. Коучинг может рассматриваться как процесс выявления и усиления качеств и способностей подростка, необходимых для достижения результатов, он поддерживает активное экспериментирование в поисках себя на пути к успеху и предполагает активный метод взаимодействия, основанный на принятии собеседника [241].

Отбор сопровождающим методов и приёмов, используемых в процессе консультирования, предопределяется его задачами и запросом подростка, не выходящем за рамки педагогического сопровождения его саморазвития.

Социально-психологические тренинги. Использование данной формы педа-

гогического сопровождения направлено на создание условий, способствующих формированию у подростков навыков *рефлексивного поведения*, под которым понимается осознанный выбор обучающимся способа жизнедеятельности и прогнозирование его результатов на основе ценностного осмысления имеющегося у него жизненного опыта [412]. Особенность тренинговых занятий состоит в возможности подростков добровольно включаться в обсуждение дилеммных и проблемных ситуаций, требующих необходимости принятия решения, обоснования своей точки зрения, повлиявшей на выбор. Вербализация принятого решения или выбранной копинг-стратегии подвергается рефлексии для утверждения или совершенствования имеющихся ценностных ориентаций, коррекции позиций.

Структура тренингового занятия включает в себя четыре этапа:

1) *этап проблематизации,* предполагающий формулировку проблемы, вынесенной в качестве темы занятия, определение противоречий;

2) *поисково-вариативный этап,* включающий в себя поиск подростками вариантов решения заданной проблемы на основе применения ими традиционно используемых и новых копинг-стратегий;

3) *практико-действенный этап,* направленный на совершение подростками в форме проигрывания действий и операций, позволяющих найти и апробировать способы решения проблемы, провести анализ результативности применения различных копинг-стратегий в рассматриваемой ситуации;

4) *аналитико-прогностический этап,* ориентированный на организацию рефлексии процесса и результата решения проблемы, адекватности принятого решения прогнозируемым последствиям, а также на соотнесение используемой копинг-стратегии с полученным результатом [183].

Участие подростков в социально-психологических тренингах позволяет формировать их готовность к созданию проектов саморазвития, поскольку применение данной формы построено на ситуациях выбора, рождающих противоречия. На тренинговых занятиях, как и на занятиях в творческих объединениях подросток может вести дневник саморазвития (Приложение Г.2) для определения и оформления результатов собственной деятельности, такая работа способствует

формированию осознанной позиции и рефлексии.

Включение подростков в социально-полезную деятельность, которая может быть рассмотрена как событие, к которому имеется личная сопричастность подростков, позволяет формировать их ценностные ориентации, стимулировать их активность, инициативность, самостоятельность и ответственность [403]. Участие в ней позволяет подростку ощутить свою личную причастность к важному событию, реализовать потребности в осознании уникальности своего внутреннего мира, формирует желание выполнять в обществе значимую роль согласно своей индивидуальности [107], формирует мотивацию становиться лучше и приносить пользу людям, что выступает смыслообразующей потребностью человека. В социально-полезных видах деятельности у подростка формируется нравственная рефлексия, накапливается индивидуальный жизненный опыт, в том числе опыт преодоления, что важно для процесса саморазвития личности [175].

Включение в *волонтёрскую деятельность*, для большинства подростков воспринимаемую с высокой долей неопределённости, что связано с их неподготовленностью к реальной социальной практике, недостаточностью копинг-ресурсов, можно рассматривать в качестве провокации педагогом ситуации преодоления. В данном случае востребованным является специально организованный коллективный поиск способов решения реальных социальных проблем, в ходе которого подростки предлагают оптимальный способ решения конкретной социальной проблемы. Важно особое внимание обращать на понимание подростками значения полученного знания для их саморазвития. К средствам мотивации участия подростков в социально-полезной деятельности в дополнительном образовании можно отнести стимулирование самоуправления в творческих объединениях, поддержку и положительную оценку участия в разных видах социально-полезной деятельности подростков через признание [201].

Социально-полезная деятельность, обладая существенным воспитательным потенциалом, на основе которого возможна подготовка подростков к принятию самостоятельных ответственных решений и применению адаптивных копинг-стратегий в ситуациях преодоления. *Вовлечение подростков в социально-полезную*

деятельность может быть организовано в контексте сопровождения в несколько этапов:

1) *поисковый этап,* реализация которого предполагает определение подростками социальной проблемы, установление соответствия между имеющимися и необходимыми ресурсами для её решения;

2) *мотивационный этап,* ориентированный на уточнение цели предстоящей деятельности, прогнозирование её результатов, определение роли каждого участника в деятельности с учётом их интересов, возможностей и способностей, поддержка педагогом активности подростков с использованием наводящих вопросов, моделирования возможных ситуаций в условиях реализации деятельности, сообщения о добровольности участия в мероприятии, одобрения, поддержки, организации групповой дискуссии;

3) *этап планирования деятельности,* реализуемый через включение подростка в планирование исполнения социально значимой роли каждым участником [38], реализация которой направлена на достижение общей цели; организация деятельности, направленной на осуществление подростками предвидения возможных трудностей в ходе предстоящей работы и определение стратегий их преодоления;

4) *этап реализации,* в процессе которого педагог непосредственно оказывает помощь подросткам в организации ими социально-полезной деятельности, побуждает их к выявлению её социальной значимости, осуществляет вариативный подход к распределению между обязанностей между её участниками;

5) *рефлексивный этап,* включающий в себя «…коллективный анализ и оценку социальной значимости проведенной деятельности, рефлексию собственных и коллективных достижений, степень соответствия ожидаемого результата достигнутому, анализ примененных подростками стратегий решения сложных задач, выхода из проблемных ситуаций» [201, с.19-20].

На всех этапах реализации социально-полезной деятельности подросткам приходится решать ряд проблемных задач, что актуализирует использование педагогом методики проблемных ситуаций и методики стимулирующих реальных

дилеммных ситуаций, которые помогут подготовить подростков к принятию самостоятельных ответственных решений.

Условия реализации модели

Условия реализации модели рассмотрены в комплексе педагогических, организационно-педагогических и организационно-управленческих условий, которые подробно представлены в п.3.3. В контексте опытно-экспериментального исследования организационно-педагогические и организационно-управленческие условия сопровождения получили своё уточнение и конкретизацию с учётом реальной образовательной практики, что отражено в п.4.3. и п.4.4.

Динамичная часть структурно-операционального компонента модели

Наличие в структуре структурно-операционального компонента модели динамичной части предопределено фактором нелинейности процесса саморазвития, необходимостью учёта конкретной ситуации в работе с каждым подростком.

Динамичная часть структурно-операционального компонента рассматриваемой модели включает в себя вариативную и персональную составляющие.

Вариативная составляющая отражает специфику взаимодействия педагога с подростками с учётом уровней их готовности к саморазвитию.

При работе с подростком *с высоким уровнем готовности к саморазвитию* роль педагога состоит в создании условий для принятия им самостоятельных решений и реализации созданного им проекта саморазвития. Участие педагога в большей степени проявляется в том, что он просит подростка пояснить степень реализации им проекта, проанализировать полученные результаты, определить степень их значимости для настоящего и будущего *(стратегия сопровождения «педагог позади», активна фасилитирующая функция сопровождения).*

Педагогическое взаимодействие с подростком *со средним уровнем готовности к саморазвитию* базируется на диалоге, в котором отношения «педагог – обучающийся» имеют равноценные составляющие *(стратегия сопровождения «педагог рядом»),* подросток на разных этапах решения проблемной ситуации действует самостоятельно, проговаривая намерения, анализируя своё состояние и отношение к происходящему. Реализуя *коучинговую функцию* сопровождения и

принцип «социального зеркала», сопровождающий создаёт условия для принятия подростком осознанного выбора, оценки его экологичности через использование наводящих вопросов, коуч-техник, соответствующих конкретной ситуации, и т.д.

Взаимодействие педагога и подростком *с низким уровнем сформированности готовности к саморазвитию* отличается превентивностью, усилением внимания к этапу проблематизации *(стратегия сопровождения «педагог впереди»).* В этом случае в условиях педагогического сопровождения активно реализуется *наставническая функция*. Педагог подготавливает подростка к пониманию необходимости свершения выбора, создаёт условия для формирования качеств, позволяющих подростку самостоятельно преодолевать трудности и делать свой выбор, приводя примеры, анализируя вместе с подростком ситуации из жизни персонажей художественных произведений, содержательно близких актуальной проблеме и т.д. Отдельное внимание уделяется развитию мотивации к саморазвитию, нравственной рефлексии, формированию восприятию преодоления трудностей как возможности для саморазвития, формированию веры подростка в свои силы (Приложение Д.2.2).

Очевидно, что педагогом при работе с каждым подростком будет выстраиваться индивидуально-ориентированный подход к взаимодействию с ним. Это предопределено ***персональной составляющей структурно-операционального компонента модели****,* предполагающей, прежде всего, учёт имеющегося у подростка опыта преодоления, сформированных копинг-стратегий, событийного ряда в его жизни, а также вида разрабатываемого проекта саморазвития.

В условиях реализации проектов саморазвития разных видов нами используются педагогические методы, учитывающие неравномерную сформированность показателей готовности подростков к саморазвитию и способствующие формированию отдельных сущностных сфер личности (Приложение Д.3.1). Персональная составляющая модели (Приложение Д.3.2) представлена нами в опоре на комплекс бинарных методов воспитания [395], предложенных М. И. Рожковым и О. С. Гребенюком, «…основанием которых выступила идея бинарности педагогических средств М. И. Махмутова» [357, с.100]. Учёные, рассматривая

«…воспитание свободного человека как педагогическое сопровождение развития человека, реализующего субъектную позицию, основанную на гуманистических, нравственных ценностях, предложили методы воспитания-самовоспитания, парно отличающиеся тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие» [357, с.99]. Методы воспитания свободного человека выступают как «…способы воздействия на сущностные сферы личности подростков с целью выработки у них качеств, которые обеспечивают реализацию принимаемых ими нравственных принципов жизни и развитие их субъектной позиции» [357, с.99].

Индивидуально-ориентированный подход к реализации сопровождения саморазвития каждого подростка предполагает учёт вариативной и персональной составляющих описываемого компонента модели.

Структурно-функциональный компонент модели

Функции педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании представлены целевыми функциями, отражающими содержание педагогических задач, и инструментальными функциями, обусловливающими выбор педагогических средств, форм и стратегий сопровождения.

Целевыми функциями рассматриваемого сопровождения являются следующие: ***социально-ориентирующая функция,*** направленная на приобщение подростков к нравственным ценностям, моральным и этическим нормам поведения, формирование ценностного отношения к самореализации и саморазвитию; ***обучающая функция****,* предусматривающая знакомство подростков с этапами разработки и реализации проектов саморазвития, средствами самопознания и рефлексии; ***развивающая функция****,* направленная на формирование готовности подростков к саморазвитию в единстве её функционального и личностного компонентов; ***воспитывающая функция****,* ориентированная на воспитание нравственных качеств личности (честности, трудолюбия, доброты, ответственности, внимательности, взаимопомощи и т.д.) [164].

К ***инструментальным функциям*** сопровождения относятся следующие: ***фасилитирующая функция,*** реализующая целевой ориентир на активизацию развития, предоставление подростку свободы и ответственности, акцентирование

факторов успешности, переживание личностной «…причинности в деятельности» [71, с. 33]; ***коучинговая функция***, обеспечивающая активизацию личностных ресурсов подростка для достижения поставленной цели эффективным способом [22; 337] и ***наставническая функция,*** предусматривающая передачу сопровождающим опыта, востребованного в условиях реализуемой педагогической деятельности [11; 330].

Вспомогательной функцией рассматриваемого сопровождения является ***диагностическая,*** предусматривающая изучение готовности подростков к саморазвитию, используемых ими копинг-стратегий, образа «Я»-идеальный.

Функции реализуются во взаимодействии друг с другом, поскольку в процессе сопровождения организуются разные направления деятельности (ценностно-смысловое, мотивационное, индивидуально-проектное, рефлексивное), которые направлены на решение взаимосвязанных задач.

Критериально-оценочный компонент модели

Опираясь на сущностное понимание готовности подростка к саморазвитию, нами выделены его критерии, раскрытые через компоненты и показатели, которые представлены в п.1.3.

Экзистенциальный критерий определяет способность подростка наполнять смыслом и ценностным отношением деятельность по реализацию своих интересов. Основной признак сформированности экзистенциальной сферы – умение находить смысл жизни (жизнь как существование ребёнка в настоящий момент времени, по В. А. Сухомлинскому [447]), сформированность нравственных ориентиров личности. Ведущим методом формирования данной сферы является дилеммная ситуация [395], решение которой связано с ценностно-ориентированным осмыслением обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации, приводящем к изменениям во взглядах и ценностях. Целенаправленной реализации задач, связанных с развитием данного критерия, посвящены проекты саморазвития «Увидеть свое будущее». Ожидаемым результатом является нравственная устойчивость личности, мотивация подростка к самосовершенствованию.

Мотивационный критерий основывается на «…мотивах сохранения ста-

бильного существования, связанных с поиском путей улучшения окружающей жизни и себя» [401, с.28]. На стимулирование деятельности влияют «…познавательные мотивы (стремление к успеху, оценке достижений и др.), социальные мотивы (стремление к ощущению удовлетворенности, стремление избежать неприятностей, престиж)» [522, с.16], исследовательские и эмоционально-развлекательные мотивы. Деятельность подростков в условиях дополнительного образования побуждается системой разных мотивов: инициативность, вдохновение, самостоятельность, возможность достичь успеха, потребность в общении, в демонстрации, изучении и развитии своих способностей и др. В контексте нашего исследования методом формирования мотивации к саморазвитию выступает методика проблемных ситуаций. Целенаправленной реализации задач, связанных с развитием мотивационного критерия посвящены проекты саморазвития «Мои интересы и желания». Ожидаемым результатом является устойчивая мотивация подростка к саморазвитию, показателями которой являются: интерес к разработке и реализации проектов саморазвития, инициативность, активность.

Эмоциональный критерий основан на переживании значимых для подростка ситуаций, обладающих характером событийности, наличии адекватной самооценки, веры подростка в себя и свои силы, отсутствии боязни преодоления. Эмоциональная насыщенность жизни и конгруэнтность личности подростка зависят от подвижности его самооценки, самоуважения. «Ресурсом формирования положительного эмоционального поведения подростков выступает адекватное восприятие собственного внутреннего состояния» [563, p.553]. «Важно, чтобы у подростка проявились такие эмоциональные состояния, как чувство долга, самоуважение, не позволяющие поступить против собственной совести» [401, с.27]. Эмоциональный критерий связан с копинг-стратегиями, регулирующими управление и контроль эмоциональных состояний подростка в стрессовых ситуациях. В разработанной нами модели методом формирования эмоционального критерия выступает методика проблемных ситуаций, мобилизирующая личностные силы в ситуации преодоления, а также стимулирующая диагностика, позволяющая изучать и формировать адаптивные копинг-стратегии сопровождаемых. Целенаправ-

ленной реализации задач, связанных с развитием рассматриваемого критерия, посвящены проекты саморазвития «Эмоциональный баланс». Маркерами положительного эмоционального фона подростка являются: самоконтроль в ситуациях преодоления трудностей, управление эмоциями, вера в свои силы, самоуважение и принятие других, эмпатия, открытость к взаимодействию.

Интеллектуальный критерий предполагает знание подростком приёмов реализации познавательных задач, владение средствами их достижения, стремление к самообразованию. Он определяет успех в формировании взглядов, ценностей и установок личности. Действие критерия связано с когнитивными функциями личности. Его формирование происходит в условиях социальной практики, применения дискуссий, методики проблемных ситуаций, которые побуждают подростка к отбору, обоснованию аргументов и контраргументов для доказательства своих выводов. Данный критерий связан с экзистенциальной сферой, поскольку «…предполагает знание подростком морально-правовых норм поведения, наличие нравственных ценностей, традиций» [401, с.28]. Методом формирования интеллектуального критерия является самоубеждение [395], способствующее выработке подростком взглядов, основанных на логических выводах, к которым он пришёл в результате решения проблемных ситуаций. Целенаправленной реализации задач, связанных с развитием интеллектуального критерия, посвящены проекты саморазвития «Интеллектуальное обогащение».

Предметно-практический критерий основан на освоении подростком опыта предметной деятельности. Речь идёт о наличии индивидуального социального опыта, в том числе опыта преодоления. Методами формирования предметно-практической сферы являются социальные пробы, социальные проекты и акции [395]. В результате вхождения в социальные ситуации у подростка формируется социальная ответственность, положительная социальная позиция, что является основой для ответственного выбора. Целенаправленной реализации задач, связанных с развитием рассматриваемого критерия готовности подростка к саморазвитию, посвящены проекты саморазвития «Опыт как путь к успеху».

Волевой критерий демонстрирует сформированность целеустремленности

подростка в достижении целей, наличие инициативности, смелости, выдержки, самообладания, а также настойчивости и готовности к активному преодолению через борьбу мотивов. Волевой критерий связан с эмоциональной сферой, поскольку волевое действие помогает управлять эмоциями, желаниями, а также с саморегуляционным критерием, поскольку задействует самоконтроль в поведении, для которого необходима сосредоточенность, преодоление преград, отсутствие эмоционального волнения. Методом развития волевой сферы является требование подростка к себе [395], формируемое в условиях развития адаптивных копинг-стратегий через анализ стратегий поведения людей и вымышленных персонажей в сложных жизненных ситуациях (анализ реальных проблемных ситуаций, сюжетов притч и т.п.), в процессе чего у подростка утверждается вера в собственные силы. Реализуя проекты саморазвития, подростки упражняются в выдержке, самоконтроле, организованности, развивают волевые качества как основу для использования адаптивных копинг-стратегий. Целенаправленной реализации этих задач посвящены проекты саморазвития «Воля к победе».

Саморегуляционный критерий определяет наличие у подростка умений сопоставлять полученный результат с поставленной целью, проводить рефлексию и коррекцию своего поведения. Его сформированность зависит от состояния внешнего и внутреннего самоконтроля личности, уровня самооценки. Формирование данного критерия направлено на развитие способности подростка к осуществлению ответственного выбора средств достижения целей, самокритичности, саморегуляции как желания быть человеком, регулирующим своё поведение с точки зрения нравственных ценностей. Ожидаемым результатом является готовность взять на себя ответственность за принятое решение. Ведущим методом формирования саморегуляционного критерия является метод самокоррекции [395], стимулирующий развитие рефлексии, способности предвидеть и регулировать своё поведение [580]. Развитию способности к саморегуляции способствует использование рефлексивных технологий, стимулирующей диагностики, а также побуждение подростков к организации рефлексивных рассуждений на материале проблемных ситуаций. Целенаправленной реализации задач по формированию сферы само-

коррекции посвящены проекты саморазвития «Самоанализ как путь к успеху».

Результативный компонент модели

Основным ожидаемым результатом педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании и показателем его эффективности является подросток, готовый к саморазвитию, т.е. имеющий установку на создание и реализацию проекта саморазвития, связанного с достижением результатов, которые имеют для него личную значимость, определяемую доминирующими интересами и принятыми им ценностями. Саморазвивающаяся личность способна к видению образа своего будущего, к прогнозированию значимых для себя качеств и событий, к утверждению и переосмыслению ценностных ориентаций, к действиям по достижению результатов, соответствующих принятому самостоятельному ответственному решению [164].

Готовность подростка к саморазвитию предопределяет дифференциацию реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Исходя из гауссиан плотности нормального распределения баллов, построенных по результатам диагностического изучения готовности подростков разных возрастных групп к саморазвитию (Рисунок Ж.2.3.1; Приложение Ж.2.3), для описания готовности подростков к саморазвитию нами обозначено ***три уровня***:

– ***высокий уровень готовности:*** процесс саморазвития проявляется в деятельности; подросток обладает нравственной устойчивостью, имеет чёткое представление о своих целях, опыт самопроектирования, воспринимает ситуации преодоления трудностей как возможность для саморазвития, проявляет активность и инициативу в решении трудностей, применяет копинг-стратегии, адекватные ситуации, предвидя последствия их использования;

– ***средний уровень готовности:*** процесс саморазвития не является ведущим для всестороннего развития подростка, но фиксируется его стремление к саморазвитию, выражению субъектной позиции; в деятельности подростка имеются фрагментарные проявления самопроектирования, осуществления нравственной рефлексии событий; имеется опыт преодоления, но не всегда происходит осоз-

нанное применение копинг-стратегий, адекватных проблемной ситуации;

– ***низкий уровень готовности:*** процесс саморазвития подростка находится в начальном состоянии, проявление готовности носит эпизодический характер, деятельность осуществляется по примерам, образцам; отмечается боязнь трудностей и неготовность к их преодолению, отсутствует принятие нравственных норм [196].

Готовность подростка к саморазвитию дифференцируется по степени устойчивости её характеристик на ***временную*** и ***устойчивую***. Для определения данного параметра необходимо проведение лонгитюдного исследования, позволяющего оценить устойчивость полученных результатов.

Разработанная модель представляет собой многокомпонентную систему, ориентированную на применение в условиях дополнительного образования идей рефлексивно-ценностного подхода. Модель построена на понимании педагогического сопровождения как особого вида педагогического взаимодействия, предполагающего создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростка, что отражается им самим в создании проекта саморазвития. Представленная модель обогащает теорию моделирования образовательной среды, субъектом которой является сам ребёнок.

3.2 Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей

Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей (далее – технология) методологически основана на идеях рефлексивно-ценностного подхода и входит в состав структурно-операционального компонента рассмотренной модели

сопровождения, являясь её системообразующим элементом.

Педагогическая технология представляет собой «…алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников педагогического процесса, обеспечивающих достижение намеченного результата» [357, с.118]. При разработке технологии мы ориентировались на основные характеристики педагогической технологии: «…системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, комфортность для педагога и обучающегося и другие характеристики» [27, с.12].

Для обеспечения успешности применения технологии необходимо её целостное описание, которое позволит увидеть во взаимосвязи и логике её этапы, условия, в которых она может быть применена и которые необходимо создавать для её успешной реализации. Описание технологии представлено через её актуальность, концептуальную основу, процессуальную характеристику, ресурсное обеспечение, барьеры, риски и ограничения, критериальную базу оценивания эффективности и педагогические условия.

Актуальность. Современному подростку для успешной жизни, построения в будущем профессиональной карьеры необходимо быть самостоятельным, ответственным, способным принимать решения и нести за них ответственность. Такие качества проявляются при наличии готовности к саморазвитию, которая выражается в мотивации к самосовершенствованию, в сформированности субъектности, способности к самопрогнозированию и рефлексии (в том числе нравственной).

Тенденций развития современного образования является создание условий для саморазвития обучающихся. Сегодня акцентируется внимание на использовании педагогических возможностей дополнительного образования в воспитании свободной личности, имеются теоретико-методологические и методические разработки в области экзистенциальных подходов в педагогике, отвечающих задачам саморазвития подростков. Наряду с этим, отсутствует описание педагогических технологий, разработанных с учётом процессуальных основ саморазвития подростков в условиях дополнительного образования.

Важным пусковым механизмом саморазвития личности выступает фактор

преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001), который применительно к подростковому возрасту зачастую воспринимается как препятствие самореализации, тормозящее процесс движения к образу «Я»-идеальный. Ситуация выбора, характерная для выхода из «зоны комфорта», вызывает переживания и трудности, которые могут привести как к личностному росту, так и к остановке в развитии (R.L.Selman, 1980), поэтому особенное внимание следует уделять организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей.

Использование современных технологий требует совершенно иных способов взаимодействия взрослых и детей как участников образовательного процесса. По данным социологических, психолого-педагогических и педагогических исследований, посвящённых изучению современного мира детства, поколения Z [513] (Т. А. Антопольская, В. И. Панов, А. С. Силаков, 2020; М. И. Мирошкина, 2021 и др.), необходимость в новых педагогических подходах и технологиях обусловлена тем, что современные по-другому воспринимают взрослых, которые для них не всегда являются безусловными авторитетами. Как отмечают Л. В. Байбородова и Н. В. Тамарская, «…дети откликаются на предложения взаимодействовать только с теми, кого они уважают, признают для себя значимыми… Педагогу важно научиться строить партнёрские отношения с детьми. Вероятно, поэтому, мы сегодня чаще говорим не о технологиях воспитания и обучения, а о технологиях сопровождения» [29, с. 13-14].

Актуальность разработанной нами технологии состоит в том, что педагог может содействовать подростку, который, сталкиваясь с препятствиями, проявляет неготовность или неспособность к их преодолению, не может направить свою активность на преобразование конкретной проблемной ситуации, решить её, применив адаптивные копинг-стратегии. В данной технологии педагог выступает как партнёр, носитель важного для подростка знания в области успешного преодоления препятствий, самопроектирования и достижения значимых целей.

Концептуальная основа технологии

Проблемное поле образовательной деятельности в современных социально-культурных условиях состоит в поиске педагогических средств, направлен-

ных на формирование у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, накопления индивидуального опыта преодоления в ходе создания и реализации проектов саморазвития. Данная педагогическая идея может быть реализована в условиях экзистенциальных подходов в педагогике [397].

Ценностные основания преобразования педагогической практики. Технология основана на идее приобретения сущности человека в результате собственного свободного и ответственного выбора (К. А. Абульханова-Славская, Д. А. Леонтьев, Ж.- П.Сартр, В. Э. Франкл), теории преодоления Р. Х. Шакурова.

Цель проектируемой деятельности с описанием её конечного продукта. Опираясь на идеи рефлексивно-ценностного подхода и учитывая процессуальные основы саморазвития в подростковом возрасте, в качестве цели технологии постулируется создание условий для достижения подростком успеха в самостоятельной деятельности по разработке и реализации проекта саморазвития. В процессе такой деятельности сопровождаемый приобретает индивидуальный опыт преодоления трудностей, отбирает, применяет и оценивает результативность используемых копинг-стратегий, проводит нравственную экспертизу ценностных ориентаций, что способствует формированию его готовности к саморазвитию.

Теоретические положения, составляющие смысловое ядро замысла и определяющие основное содержание будущей деятельности. Цель экзистенциального подхода в дополнительном образовании, реализующего задачи подросткового возраста, определяется нами как педагогическое сопровождение саморазвития подростка, направленное на стимулирование осознания подростками ценностных составляющих собственной жизни и построения на их основе проектов саморазвития [397]. Эта цель реализуется в данной технологии, которая предполагает функционирование системы взаимосвязанных педагогических средств, обеспечивающих формирование готовности подростков к саморазвитию через накопление опыта преодоления, разработку и реализацию проектов саморазвития в дополнительном образовании [177].

Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей:

– опирается на разработанные теоретико-методологические положения рефлексивно-ценностного подхода, которые выступают методологической основой технологии;

– оформляется как педагогическое сопровождение подростка, бинарно сочетающее в себе, с одной стороны, развитие субъектности, способностей к рефлексии и к самопрогнозированию, с другой стороны, формирование копинг-стратегий сопровождаемого в ситуациях преодоления;

– реализуется в ценностно-ориентированной образовательной среде дополнительного образования, располагающей возможностями для реализации подростками функции генератора проектов саморазвития, при этом управление процессами сопровождения инициируется сопровождающим в формате тьюторства.

Суть технологии состоит в «…самостоятельном выборе подростком стратегий преодоления для решения субъектной важной для него проблемной ситуации в соответствии с целями, поставленными и осознанными им самим в процессе создания проекта саморазвития» [209, с.108].

Согласно Л. В. Байбородовой, «…не только для ребенка, но и для взрослого человека самостоятельный выбор, преодоление препятствий – это достаточно сложная задача и серьёзное испытание, но, чем раньше и чаще подросток будет оказываться в подобных ситуациях, требующих принятия им ответственного решения, тем выше будет уровень его готовности к преодолению жизненных трудностей, тем более он будет защищен от судьбоносных ошибок» [34, с.16]. Использование рассматриваемой технологии позволяет решать эту сложную проблему, поскольку ею предусматривается создание проблемных ситуаций, в которых подростку предстоит осуществлять поиск решения значимых для него вопросов, брать ответственность за выбор, действовать в ситуации неопределенности.

Базовым понятием технологии выступает субъект как носитель предметно-практической деятельности, познания и источник активности, направленной на объект [295]. Индивид познаёт внешний мир (объект) и воздействует на него в

своей практической деятельности [475].

Базовым подходом, составляющим концептуальную основу технологии, выступает рефлексивно-ценностный подход как вариант экзистенциального подхода в педагогике, предусматривающий создание ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Важным фактором подхода выступает преодоление, которое выступает детерминантой механизма сопровождения, реализующегося на его основе.

Реализация в образовании экзистенциального подхода позволяет ребёнку «…самостоятельно принимать решения в ситуациях, имеющих ключевое значение для развития, вносить изменения в образовательную и социальную реальность, используя её возможности для создания оптимальных условий для своего жизненного самоопределения» [26, с.160].

Базовым принципом технологии выступает принцип персонификации, характеризуемый Л. В. Байбородовой через «…необходимость педагогического влияния на среду, в рамках которой находится обучающийся, с целью внесения в неё характеристик, наличие которых обеспечивает постоянное столкновение обучающегося с проблемами разного типа, побуждающими к принятию самостоятельных решений и требующих активных действий по решению встающих перед ним проблемных задач» [26, с.161]. Реализация принципа обеспечивается применением методики проблемных ситуаций, входящей в состав рассматриваемой технологии и обеспечивающей обнаружение подростком проблемной ситуации, актуальной для создания на её основе проекта саморазвития.

Ведущими функциями педагога, реализующего технологию, являются: фасилитирующая, коучинговая и наставническая функции. Их соотношение задаётся уровнем готовности подростка к саморазвитию. Реализация педагогической деятельности происходит в условиях педагогического партнёрства, предполагающего «…движение педагога и ребёнка рядом, выражающее равенство прав и обязанностей каждого из них, организацию сотрудничества в рамках совместного проживания событий» [26, с.161].

Комплексный результат применения технологии – динамика показателей

готовности подростка к саморазвитию.

Вид технологии. Разработанная технология является *субъектно-ориентированной* (по классификации В. В. Юдина), её сущность состоит в том, что сам подросток организует свою деятельность по разработке и реализации проекта саморазвития, принимает решения на каждом этапе деятельности. Технология по характеру взаимодействия педагога и ребенка (по классификации Л. В. Байбородовой) является *технологией сопровождения*; по субъектам, реализующим воспитательные задачи (по классификации М. И. Рожкова) выступает *технологией, организуемой педагогом;* по количеству субъектов (по классификации В. В. Лебединского) представляет собой *индивидуальную технологию.*

Характеристики технологии. Согласно классификации, предложенной Л. В. Байбородовой и Н. В. Тамарской, рассматриваемая технология является: а) *индивидуализированной*, поскольку обеспечивает удовлетворение запросов и потребностей подростка, самореализацию, успешность и признание их достижений; б) *ценностно-смысловой*, предусматривающей созидательную, социально значимую, преобразовательную деятельность подростка в рамках реализации проекта саморазвития; в) *рефлексивной*, поскольку предполагает организацию деятельности подростка по выбору и применению им копинг-стратегий, рефлексии разработки и реализации проекта саморазвития; г) *диалоговой*, предусматривающей равноправный диалог между субъектами сопровождения; д) *коммуникативной*, формирующей умение работать в команде через реализацию проектов саморазвития в дополнительном образовании; е) *творческой*, способствующей развитию гибкости, системности, критичности, креативности, мышления [29].

Основные признаки использования педагогом технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей:

– диалоговый, партнёрский характер взаимодействия педагога и детей;

– поддержка проявления и развития субъектности подростка;

– предоставление возможности обучающимся удовлетворить свои образовательные интересы и потребности, в том числе через организацию социального

партнёрства в рамках реализации проектов саморазвития;

– обеспечение самостоятельности постановки подростками задач по саморазвитию, поиска решения проблемных ситуаций, выбора копинг-стратегий;

– предоставление подростку права и возможности выбирать для разработки вид проекта саморазвития, определять характер своего участия в деятельности по его составлению и реализации;

– организация педагогом рефлексивной деятельности подростка, оценивания эффективности копинг-стратегий применительно к конкретной ситуации;

– удовлетворённость подростка собственной деятельностью, её результатами.

Особенность технологии, обеспечиваемая образовательной средой дополнительного образования. Педагогические технологии дополнительного образования, к которым мы относим разработанную технологию, имеют свои особенности, которые отличают их от педагогических технологий других видов образования, в частности, «…главной особенностью педагогических технологий дополнительного образования является то, что выбор способа решения педагогической задачи предоставляется самому ребёнку» [120, с.192]. Процессуальной особенностью рассматриваемой технологии является то, что педагогом тщательно продумываются «шаги» подростка, что осуществляется с учётом уровня готовности сопровождаемого к саморазвитию. Педагог не воздействует на подростка и его деятельность, а создаёт условия для самостоятельного создания им проекта саморазвития, выбора и оценки эффективности копинг-стратегий. В результате анализа проблемной ситуации, выступающей для подростка значимой, он самостоятельно или с помощью педагога осуществляет выбор, разрабатывает и реализует проект саморазвития. Технология предполагает ценностно-ориентированное отношение подростка к собственной деятельности, диалоговый характер взаимодействия педагогов и детей. В процессе сопровождения его субъекты вступают в особые взаимоотношения, результатом которых является самостоятельный выбор подростком копинг-стратегий, оптимальных для их применения в конкретной ситуации, связанной с преодолением [397].

Задачами педагога, реализующего технологию, являются: создание ситуаций выбора; включение подростков в решение проблемных ситуаций; побуждение сопровождаемых к принятию самостоятельных решений; подбор педагогических средств, позволяющих организовать деятельность подростков по осуществлению ими нравственной экспертизы событий, рефлексии используемых копинг-стратегий, построение и реализацию проектов саморазвития; обучение подростков объективной самооценке своих возможностей; поддержка сопровождаемых в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение их в процесс рефлексии и прогнозирования деятельности через организацию анализа альтернативных стратегий; создание ситуации успеха. Педагог организует среду, благоприятную для рефлексии подростком имеющихся и выработки новых копинг-стратегий, их применения в ходе составления и реализации проекта саморазвития [209].

Решение указанных задач возможно в условиях реализации сопровождения ***с позиции «тьютор»*** [497], которая предполагает создание педагогом условий для раскрытия внутренних психолого-педагогических возможностей каждого ребёнка [107], уважение к его ценностным приоритетам и субъектной позиции [31], невмешательство в осуществление им экзистенциального выбора, ненасаждение педагогом своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора. Тьюторская позиция педагога способствует «…принятию подростком оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора» [250, с.49].

Технология обеспечивает развитие субъектности подростка, способностей к рефлексии и самопрогнозированию. Её применение позволяет реализовать подростку свои возможности и интересы, удовлетворить имеющиеся потребности в саморазвитии, проявить самостоятельность в постановке задач по самосовершенствованию и самореализации в предпочитаемом виде деятельности, поиске путей решения возникших трудностей, выборе копинг-стратегий, адекватных заданным условиям и конкретной ситуации. Технология предоставляет подростку право выбирать темп, объем, сложность, вид и формы сопровождения, а также определять свою позицию в деятельности, способы взаимодействия с сопровождающим.

Важным результатом использования технологии является овладение подростком адаптивными копинг-стратегиями и накопление индивидуального опыта преодоления, что позволит ему в дальнейшем самостоятельно, без помощи взрослого успешно находить выход из сложных ситуаций, требующих преодоления, ставить цели по саморазвитию и проявлять активность в их достижении.

Процессуальная характеристика технологии

Основными признаками технологии являются: «…алгоритмичность и воспроизводимость, которые принципиально отличают технологию от других понятий» [26, с.157]. Чтобы успешно реализовать технологию, педагогу необходимо «…четко следовать её алгоритму, соблюдая при этом основные положения и принципы, которые определены разработчиком технологии» [357, с.118].

Технология представлена тремя ступенями её реализации:

1. ***Диагностическая ступень*** включает в себя изучение образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростка с помощью опросника «Мой идеал» и методики «О трудностях на пути к цели», разработанных в контексте настоящего исследования и составляющих ресурсное обеспечение технологии.

Для формирования готовности подростка к саморазвитию важно, чтобы сопровождаемый имел чёткое представление не только об образе «Я»-реальный, но и об образе «Я»-идеальный как того идеала, к достижению которого он стремится. С целью изучения содержания образа «Я»-идеальный как вектора саморазвития подростка нами предлагается использовать ***опросник «Мой идеал»*** *(авторы: М. И. Рожков, И. В. Иванова)* [397, с.44-45; 399, с.27-28], использование которого предполагает качественную обработку полученных данных. Его применение позволит определить, кто служит ориентиром для подростка и какие качества личности привлекают его в человеке, на которого он стремится быть похожим (Приложение Ж.1).

Методика «О трудностях на пути к цели» *(автор: И. В. Иванова)* [176, с.53; 210, с.18-21] направлена на изучение и формирование у подростка адаптивных копинг-стратегий в ситуации преодоления трудностей (Приложение Б.2).

Методика представлена пятью ключевыми точками, вокруг которых органи-

зуется педагогическая работа: «…1) первичная оценки ситуации (от лица героя притчи); 2) оценка личностью собственных возможностей (от лица героя); 3) осмысление и конструирование новых поведенческих программ (от лица героя); 4) реализация новых поведенческих программ, проверка новых альтернатив поведения (предвосхищение от лица героя), разворачивание привычных поведенческих программ в новых условиях, размывание тех из них, которые оказались недееспособными в рассматриваемой проблемной ситуации; 5) рефлексия новых поведенческих программ» [210, с.17].

Подростку предлагается осуществить анализ проблемной ситуации, определить возможные способы выхода из неё, спрогнозировать результаты применения каждой копинг-стратегии и выбрать оптимальный способ решения проблемы. Анализ проблемной ситуации, заданной содержанием методики, проводится в ходе организации дискуссии. У подростка появляется возможность увидеть ход мыслей собеседника, провести рефлексию своих ценностных ориентаций, определяющих жизненную позицию в ситуации преодоления трудностей, что побуждает его к осознанному выбору копинг-стратегии. В процессе выбора подростком варианта решения проблемы используется приём самофутурирования, при котором осуществляется перенос предвосхищаемого образа будущего в настоящее при помощи активного творческого воображения. Задаётся база для рефлексии и изменения образа «Я»-идеальный через включение в него характеристик, связанных с личностным ростом. Продукт такой деятельности становится внутренним ориентиром для самосовершенствования [156].

Наряду с организацией дискуссии и применением приёма самофутурирования, методика предполагает использование арт-педагогических методов, позволяющих сопровождаемому выразить своё внутреннее состояние, скрытые переживания и намерения [154]. Педагог создаёт условия для свободного самовыражения подростка. Задавая уточняющие вопросы, организуются рефлексивные рассуждения подростка, проводится оценка им своего отношения к проблеме. В процессе взаимодействия появляется возможность открыть мир чувств и переживаний сопровождаемого, присоединиться к ним, погружаясь в мир творчества.

Такая работа способствует расширению границ «Я»-идеального [156].

Реализуя методику, педагог обращает внимание на следующие характеристики, проявляемые в поведении подростка:

– вектор, осознанность / спонтанность эмоциональных переживаний в отношении проблемной ситуации и ситуации преодоления трудностей;

– активность на разных этапах взаимодействия;

– содержание предлагаемых способов выхода из проблемной ситуации, их аргументированность;

– экологичность выбранного способа решения проблемы, предвидение возможных последствий;

– реалистичность, логичность и последовательность предлагаемых подростком действий;

– творческий подход к решению проблемы [210].

Требования к проведению методик, используемых на диагностической ступени реализации технологии:

– методики должны предполагать ориентир на выполнение функций педагогического сопровождения саморазвития подростков;

– методики должны обеспечивать изучение показателей готовности подростков к саморазвитию в их динамике и проводиться повторно;

– в целях определения характера динамики изучаемых характеристик оценка результатов изучения образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростков должна проводиться через сопоставление полученных результатов со значениями предыдущих диагностических замеров;

– в ходе выполнения подростками методик и качественной обработки полученных результатов должны оцениваться усилия сопровождаемого в процессе принятия им решений;

– применение методик должно осуществляться в образовательной среде в естественных условиях [210].

Вторая ступень реализации технологии (ступень проблематизации) включает в себя применение ***методики проблемных ситуаций*** (Приложение

Б.3), направленной на формирование мотивации к саморазвитию и обеспечивающей рефлексию подростками используемых копинг-стратегий.

Подростку не предлагается автоматически принять некую сумму знаний, ценностей, а создаются условия для его включения в деятельность (реальную или виртуальную), которые ставят сопровождаемого перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать свой собственный опыт поведения в проблемной ситуации с учётом предвидения возможных последствий выбора.

В контексте рассматриваемой технологии реализация методики проблемных ситуаций предполагает индивидуальную форму работы и проводится в соответствии с логически взаимосвязанными и последовательными *этапами педагогической деятельности, содержательно представляющими собой шаги по формированию адаптивных копинг-стратегий подростков в ситуации преодоления трудностей:*

1) *организация первичной оценки подростком ситуации,* включающая в себя анализ содержания проблемной ситуации, обнаружение трудностей, предопределивших выход из «зоны комфорта», формулировку проблемы;

2) *побуждение подростка к оценке собственных возможностей для решения проблемы* через актуализацию трудностей, которые испытывает подросток при удовлетворении потребностей и мотивов деятельности, осуществление попыток совместными усилиями найти причины трудностей в отсутствии у подростка качеств, необходимых для преодоления, побуждение подростка к рефлексии личностных ресурсов, которые помогут ему в достижении цели [164];

3) *побуждение подростка к осмыслению, конструированию новых поведенческих программ,* включающее в себя поиск, анализ и выбор способов выхода из проблемной ситуации; педагог оказывает помощь подростку в нахождении вариантов, при которых он сможет реализовать поставленные задачи, учитывая экологичность выбора и прогнозируя последствия применения копинг-стратегии;

4) *побуждение к реализации подростком новых поведенческих программ, проверки альтернатив поведения* через стимулирование выполнения им реальных или виртуальных действий (в случае моделирования ситуации) с применением

адаптивных копинг-стратегий [210]; здесь целесообразно применять предложенную М. И. Рожковым технологию социальных проб, предполагающую включённость подростков в социальные пробы, связанные с выполнением ими специально организованной деятельности, осуществляемой на основе самостоятельного выбора способа поведения [403];

5) *организация рефлексии новых поведенческих программ,* позволяющая подростку осуществить анализ эффективности применения выбранной копинг-стратегии через её соотнесение с результатом, оценку его экологичности и сравнение с предполагаемым образом [176].

В процессе обсуждения проблемной ситуации важно, чтобы подросток вербализировал свои переживания. Это необходимо для того, чтобы перевести осмысление им возникшей проблемной ситуации с эмоционального на рациональный уровень, что позволит осуществить сознательный выбор копинг-стратегии, адекватной ситуации, а также предвидение последствий выхода из неё. В целях формирования у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития может использоваться анализ притч, содержащих смысловую нагрузку, связанную с формированием веры в свои силы, стремления вести активный образ жизни, преодолевать препятствия на пути к цели [198]. Полезно обращение к сказкам народов мира, в которых раскрывается опыт героев и активные стратегии преодоления препятствий [162]. Пример задания: «Вспомните сказки / притчи, в которых герой успешно преодолевает препятствия на пути к своей цели». В итоге работы проводится анализ стратегий преодоления, которые применяли герои. В сознании подростка закрепляется опыт успешного активного преодоления. В данном случае *педагог оказывает стимулирование и педагогическую поддержку ценностно-ориентированного осмысления подростком себя в конкретной проблемной ситуации.*

Работа завершается определением реальной проблемной ситуации в жизни подростка, которая выступит основой для построения им проекта саморазвития.

Третья ступень реализации технологии (проектная) предполагает организацию педагогического сопровождения разработки и реализации подростком

проекта саморазвития. Сопровождение осуществляется согласно алгоритму, состоящему из девяти шагов [209, с.110-111], составленному нами на основе теории преодоления (Р. Х. Шакуров, 2001).

В таблице 4 представлен алгоритм построения и реализации подростком проекта саморазвития, а также алгоритм деятельности педагога, реализующего пошаговое сопровождение деятельности подростка.

Таблица 4 – Алгоритм построения и реализации подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога

Алгоритм построения и реализации подростком проекта саморазвития [164]	**Алгоритм педагогического сопровождения построения и реализации подростком проекта саморазвития** [164]
1	2
1 шаг – выход из «зоны комфорта», формулирование проблемы (переживание проблемной ситуации как события в актуальном настоящем; формулирование проблемы)	*1 шаг – проблематизация* (создание проблемной ситуации, решение которой вызывает необходимость построения проекта саморазвития, основанного на выборе подростка; побуждение подростка к формулированию проблемы)
2 шаг – вербализация и анализ содержания проблемной ситуации (анализ содержания проблемной ситуации, причин трудностей, предопределивших выход из «зоны комфорта»)	*2 шаг – изучение запроса* (побуждение подростка к анализу проблемной ситуации, формулированию образа решения проблемы)
3 шаг – самопознание и самопрогнозирование (рефлексивная оценка подростком «Я»-реального в его соотнесении с «Я»-идеальным, анализ им собственных ресурсов, необходимых для решения проблемы)	*3 шаг – побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального с «Я»-идеальным* (побуждение подростка к осуществлению самопознания, оценки собственных возможностей)
4 шаг – анализ готовности к переменам (ответ на вопрос: «Готов ли я к переменам, которые необходимы для достижения цели?»)	*4 шаг – целеполагание* (побуждение подростка к анализу готовности к переменам, постановки цели по движению к результату)
5 шаг – анализ собственных мотивов самоизменения (анализ подростком мотивов самоизменения, образа «Я»-реальный, соотнесение мотивов самоизменения с имеющимися ценностями)	*5 шаг – побуждение к поиску смысла* (побуждение подростка к осуществлению анализа мотивов самоизменения, определению движущих мотивов саморазвития, их соответствия ценностям подростка)
6 шаг – принятие подростком ответственности за свободный выбор (анализ подростком возможных стратегий преодоления, предвидение последствий выбора с позиции субъектной важности, социальной полезности и нравственной оценки)	*6 шаг – подготовки подростка к ответственному выбору* (организация поиска вариантов решения проблемы, побуждение к анализу используемых копинг-стратегий и конструированию новых, адекватных заданной ситуации, побуждение к прогнозированию последствий выбора способа решения проблемы)

Продолжение таблицы 4

1	2
7 шаг – составление проекта саморазвития (планирование подростком перехода Точки А («Я»-реальный) в Точку Б («Я»-идеальный) по схеме: «Точка А → План действий → Точка Б»); выбор имеющихся / конструирование новых копинг-стратегий для решения конкретной проблемы)	*7 шаг – помощь в планировании проекта саморазвития* (побуждение подростка к составлению проекта и выбору копинг-стратегий; организация моделирования реализации разных копинг-стратегий, прогнозирования хода и результатов их применения, осуществления предвидение возможных последствий)
8 шаг – продвижение по выбранному пути, ценностно-смысловое регулирование поведения (реализация проекта, рефлексивный анализ подростком результатов деятельности на каждом этапе его реализации в их соотнесении с используемыми копинг-стратегиями, нравственная оценка последствий выбора)	*8 шаг – создание условий для реализации проекта саморазвития* (создание условий, необходимых для реализации конкретного проекта саморазвития в дополнительном образовании, побуждение подростка к пошаговой рефлексии реализации проекта в соотнесении выбранных копинг-стратегий с полученными результатами)
9 шаг – рефлексия (анализ подростком степени достижения образа «Я»-идеальный в результате реализации проекта, оценка результативности используемых копинг-стратегий, планирование дальнейшего саморазвития)	*9 шаг – организация рефлексии* (побуждение подростка к осуществлению рефлексии результатов реализации проекта саморазвития и использованных им копинг-стратегий, а также к прогнозированию дальнейшего саморазвития)

Каждый шаг предложенного алгоритма педагогического сопровождения конкретизируется методами, техниками и приёмами, которые педагог отбирает и применяет с учётом уровня готовности подростка к саморазвитию, имеющегося у сопровождаемого опыта преодоления, а также содержания осваиваемой им дополнительной общеразвивающей программы, её направленности.

При высоком уровне готовности подросток достаточно свободен в определении своих смыслов саморазвития и выборе способов достижения поставленных целей. Он сам определяет задачи, выбирает уровень сложности проекта саморазвития, способы организации собственной деятельности, форму отчётности. В итоге реализации проекта саморазвития подросток сам анализирует и оценивает свои достижения и с их учётом ставит задачи дальнейшего саморазвития. В данном случае активно реализуется *фасилитирующая функция сопровождения*, применяется стратегия сопровождения «*педагог позади».*

Подростку, обладающему *средним уровнем готовности* к саморазвитию, может потребоваться помощь со стороны педагога в рефлексивном анализе проблемной ситуации, выборе копинг-стратегии, адекватной содержанию конкретной

ситуации и поставленным целям, поддержания мотивации и организации положительного настроя на выполнение деятельности. В данном случае особенно востребована *коучинговая функция сопровождения*, реализуется стратегия сопровождения *«педагог рядом».*

При низком уровне готовности подростка к саморазвитию педагог, реализуя *наставническую функцию сопровождения*, организует педагогическую деятельность, направленную на помощь подростку в анализе проблемной ситуации, в осознании им причин возникновения трудностей. Важное внимание обращается на формирование умений адекватного эмоционального реагирования подростка на возникшие трудности, осознанного выбора стратегии преодоления и прогнозирования результатов её применения. Организуется совместное построение проекта саморазвития с поэтапным анализом достигнутых результатов. Применяется стратегия сопровождения *«педагог впереди»* (Приложение Д.2.2).

Критериальная база оценивания эффективности технологии включает в себя критерии и уровни, определённые нами в ходе проектирования модели и раскрытые в п. 3.1. *Критерии готовности к саморазвитию*: «…экзистенциальный, мотивационный, эмоциональный, интеллектуальный, предметно-практический, волевой, саморегуляционный» [181, с.26-27]. У*ровни готовности к саморазвитию*: высокий, средний, низкий. *Важными показателями эффективности реализации технологии* являются: положительная динамика адаптивных копинг-стратегий подростков, а также накопление ими индивидуального опыта преодоления, наличие которого «…позволяет воспринимать ситуацию преодоления трудностей как возможность для саморазвития» [198, с.25].

Барьеры, риски и ограничения технологии*:*

– «…отсутствие желания педагога занять партнёрскую позицию и реализовывать позицию тьютора (педагог может рассматриваться в качестве ограничителя реализации технологии в том случае, когда он решает проблемы ребёнка за него, экономя время и силы, что лишает подростков возможности активно действовать, накапливать копинг-ресурсы и анализировать собственные достижения в их соотнесении с выбранными стратегиями преодоления);

– отсутствие нормативно-правового регулирования педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и финансового обеспечения его организации (в должностные обязанности педагога дополнительного образования не входит педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся, специально не проводится соответствующая профессиональная подготовка педагога как тьютора, времени для тьюторского педагогического сопровождения нормативно не отводится, соответственно, не предусмотрено финансирование данного вида деятельности);

– конформизм подростка как избегание ситуаций поиска и ситуаций выбора, боязнь преодоления трудностей (наличие барьера является индивидуально-обусловленным и требует организации специальной работы по формированию у подростка веры в свои силы, регулированию самооценки); для подростков, имеющих данный барьер саморазвития, предусмотрена стратегия сопровождения «педагог впереди», а также реализация проектов саморазвития «Эмоциональный баланс» в сотрудничестве с педагогом-психологом» [209, с.113].

***Педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации технологии**:* «…тьюторская позиция педагога, учёт уровня готовности подростков к саморазвитию; разъяснение важности и значимости предстоящей деятельности для подростка и других людей, возможностей личного вклада в общий результат, обеспечивающее заинтересованность подростка в планируемой работе; ориентация педагогов на интересы и потребности подростков, учёт уровня подготовленности детей к деятельности, обеспечение им возможности добиться положительных результатов» [209, с.113-114]. Важно, чтобы между педагогом и подростком устанавливались доверительные отношения [398], в этом случае возможна эффективная реализация рассматриваемой технологии. Организация партнёрского взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего предполагает выстраивание демократических взаимоотношений как сотрудничества, опору на мотивацию к взаимодействию, наличие эмоционального контакта, поддержку оптимистического настроя, сохранение веры в возможности друг друга [107].

Итак, разработанная нами технология педагогического сопровождения са-

моразвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей представлена последовательностью трёх ступеней, реализация которых обеспечивает переход от решения задач по формированию мотивации подростков к саморазвитию к осуществлению рефлексии результатов, полученных в итоге реализованных проектов саморазвития. Деятельность педагога в контексте применения технологии сочетает в себе методы и формы, бинарно обеспечивающие, с одной стороны, развитие субъектности подростков, способности к рефлексии и самопрогнозированию, с другой стороны, формирование адаптивных копинг-стратегий в ситуациях преодоления трудностей в дополнительном образовании. Применение технологии предполагает реализацию тьюторской позиции педагога, учёт индивидуальных и возрастно-психологических особенностей подростков, уровень их готовности к саморазвитию [209].

Технология соответствует социальному заказу на дополнительное образование и выступает как педагогический ресурс «…воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности» [380].

3.3 Условия педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Разработка концептуальных оснований рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, а также результаты проведённых эмпирических исследований позволили на этапе моделирования сопровождения составить комплекс условий, обеспечивающих его эффективность.

Педагогические условия

Педагогическими условиями, определяющими позицию и действия педагога

в процессе сопровождения и направленными на формирование и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании, являются: референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; тьюторская позиция педагога; ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности; широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании; использование в образовательном процессе проблемных ситуаций разных видов. Условия выявлены при обосновании принципов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, что представлено в п.2.3.

1. ***Референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии.*** Условие обосновывается принципом ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка и принципом организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации. На основе факторов, определяющих «значимого Другого»: авторитет, эмоциональный статус, статус власти (А. В. Петровский, 1996), с учётом ролевого подхода к выделению факторов референтности: эмоциональности социальной роли, способа её получения, масштаба роли, формализации и мотивации (T. Parsons, 1964) и перечня признаков референтного субъекта как значимого для субъекта другого человека или группы лиц: значимости, связанной с запечатлённостью в ней потребности индивида, и избирательности, выражающейся в предпочтении данного круга лиц другим (Х. Ремшмидт, 1994), нами определены *основные критерии референтности педагога, выступающие в качестве требований к сопровождающему*:

– эмоциональность социальной роли (отражение избирательности в выборе сопровождающего);

– авторитетность (следствие значимости и избирательности как признаков референтности субъекта);

– педагог – носитель уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью (связь с актуальной потребностью сопровождаемого, которая формирует мотивацию к саморазвитию).

Событийность образовательной среды как основы для нравственной рефлексии достигается через использование стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, обращённых к реальной жизни подростков, что вызывает интерес, придаёт эмоциональный окрас взаимодействию между педагогом и детьми. Также событийность образовательной среде придаёт нестандартность содержания, новизна используемых методов и приемов, их вариативность, применение интерактивных подходов, использование элементов педагогической импровизации.

2. Тьюторская позиция педагога. Условие обосновывается принципом стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка. На основе рассмотрения тьюторской позиции педагога, «…способствующей принятию сопровождаемым оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора» [250, с.49], для которой характерно придание ведущей роли в принятии решений сопровождаемому (А. В. Золотарева, 2013), предоставление возможности подростку отстаивать свою субъектную позицию (Э. В. Хачатрян, Т. М. Ковалева, 2019), а также с учётом изучения подходов к профессиональной подготовке тьюторов для сферы образования (Л. В. Байбородова, 2020) и анализа опыта реализации тьюторства как образовательной практики (Е. Н. Лекомцева, 2020) в качестве *основных показателей реализации педагогом тьюторской позиции* нами определены следующие:

– невмешательство педагога в осуществление подростком выбора;

– ненасаждение педагогом своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора;

– выявление педагогом интересов, способностей и потребностей детей;

– реализация образовательной деятельности с учётом интересов, способностей и потребностей детей;

– организация педагогом рефлексии деятельности обучающихся и формирование их рефлексивной позиции.

3. ***Ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности.*** Условие обосновывается закономерностью детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни и действием принципа ценностно-смысловой регуляции

внутренней и внешней деятельности подростка. Опираясь на идею морально-нравственного вида ценностно-нормативной регуляции (О. Г. Дробницкий, 1967), идею ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева, 2000) и идею реализации свободы выбора как уникальной характеристики дополнительного образования (В. П. Голованов, 2021; А. В.Золотарёва, 2013), нами предложены маркеры ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности.

Ценностное отношение подростка к своей деятельности в дополнительном образовании характеризуется наличием следующих позиций:

– наличие у подростка положительного эмоционального окраса к своей деятельности и её результатам в условиях дополнительного образования;

– восприятие своей деятельности в дополнительном образовании как уникальной в отношении занятости, реализации интересов и потребностей.

О наличии ценностного отношения педагога к профессиональной деятельности можно судить по следующим показателям:

– положительный эмоциональный окрас в отношении педагога к своей профессиональной деятельности и её результатам;

– реализация инновационных образовательных практик;

– восприятие педагогом педагогической деятельности как уникальной для него в отношении профессиональной занятости, связь с профессиограммой.

4. ***Широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании.*** Необходимость наличия данного условия определяется принципом обеспечения свободы выбора образовательной деятельности в дополнительном образовании (А. В.Золотарёва, 2013), основанном на деятельностном подходе (С. Л. Рубинштейн, 1976; А. Н. Леонтьев, 1982), идее принятия на себя ответственности за реализацию возможности (Д. А. Леонтьев, 2011). Опираясь на анализ теории и нормативно-правовой базы дополнительного образования, учитывая опыт работы в системе дополнительного образования детей, а также беря во внимание результаты проведённых эмпирических исследований, нами определены маркеры реализации рассматриваемого условия сопровождения.

В нашем случае представление о широте образовательных предложений,

обеспечивающих возможность самореализации и саморазвития подростка в дополнительном образовании, даёт анализ следующих характеристик:

– реализация дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей;

– содержательное разнообразие реализующихся дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей;

– участие в образовательном процессе социальных партнёров образовательной организации, их готовность принять участие в подготовке и реализации подростками проектов саморазвития.

5. ***Использование в образовательном процессе проблемных ситуаций разных видов.*** Необходимость соблюдения данного условия определяется преодолением как фактором рефлексивно-ценностного подхода, детерминирующим действие механизма содействия ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Условие обосновывается принципом создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, основанном на теории преодоления (Р. Х.Шакуров, 2001), научных знаниях, связанных с изучением индивидуального опыта ребёнка (К. А.Абульханова-Славская, 1991; Ш. А. Амонашвили, 1996; В. В. Сериков, 2018; И. С. Якиманская, 2000), а также научных знаниях в области копинг-поведения (R. Lazarus, 1970; Т. Л. Крюкова, 2010; С. К. Нартова-Бочавер, 1997).

Проблемно-ориентированная воспитательная деятельность в дополнительном образовании характеризуется следующими показателями:

– наличие ценностного компонента профессиональной деятельности, связанного с пониманием педагогом важности создания и поддержания проблемно-ориентированного характера воспитательной деятельности для саморазвития подростков; позиция обоснована идеей ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева, 2000);

– реализация деятельностного компонента профессиональной деятельности, связанного с использованием в воспитательном процессе проблемных ситуаций разных видов; позиция обоснована идеей о возможности факта преодоления в

контексте деятельности, носящей ценность для субъекта (А. Н. Леонтьев, 1982), а также идеей формирования мотивации к саморазвитию через проблемные ситуации (Л. Г. Петерсон, 2011).

Организационно-педагогические условия

К организационно-педагогическим условиям, связанным с необходимыми и достаточными действиями по организации взаимодействия субъектов образовательных отношений, относим подготовку педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [183].

Характеристики педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанного на рефлексивно-ценностном подходе [164], позволили нам прийти к заключению о том, что ***педагог должен знать:*** основные положения экзистенциальной педагогики; психологические основы формирования готовности подростка к саморазвитию; технологические и методические составляющие организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании; ***уметь:*** организовывать педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей; создавать и поддерживать ценностно-ориентированную образовательную среду; организовывать деятельность подростков по осуществлению ими нравственной рефлексии своих намерений и деятельности, рефлексивной оценке имеющихся ценностей и нравственной экспертизе событий; стимулировать процесс самопознания и саморазвития обучающихся; оказывать помощь в снижении внутренних переживаний, вызванных ситуацией выхода из «зоны комфорта»; включать подростков в социально значимую деятельность; ***он должен быть способен*** изучать и понимать детей, их переживания и эмоциональное состояние [189]. Формы и содержание подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании определены и реализованы нами в ходе опытно-экспериментального исследования, что отражено в п.4.3.

Организационно-управленческие условия

К организационно-управленческим условиям, повышающим эффективность

педагогического сопровождения, относим процессы интеграции и взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами.

1. ***Интеграция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании с образовательным процессом.*** Данное условие содержательно опирается на системный подход в педагогике, согласно которому педагогическое сопровождение саморазвития, являясь педагогической системой, представляет собой компонент системы социального воспитания подростков, системообразующим элементом которого является оказание им помощи в самоопределении, что опирается на процессы становления субъектной позиции, формирования способности к рефлексии, мотивации к саморазвитию [533]. Полагаем, что интеграция процесса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и образовательного процесса должна быть выстроена на основе его координации на горизонтальном и вертикальном уровнях.

Организатором и координатором деятельности по сопровождению *на горизонтальном уровне* является педагог – руководитель творческого объединения, призванный создавать и поддерживать благоприятные условия для воспитания подростков и интегрирующий педагогические усилия педагогических работников образовательной организации в части решения задач, связанных с организацией индивидуально-ориентированного педагогического сопровождения саморазвития подростков. Основу координации взаимодействия педагогов дополнительного образования, работающих с подростками, составляет:

– информированность о психосоциальном развитии подростков;

– взаимопомощь в решении задач сопровождения;

– участие в процессе подготовки к решению актуальных задач моделирования ситуаций воспитания, включения подростков в разнообразные виды деятельности, определяемые спецификой содержания осваиваемой дополнительной общеразвивающей программы и проектов саморазвития подростков;

– совместное определение перспектив реализации проектов саморазвития;

– совместный анализ проведённой работы и её результатов относительно состояния готовности подростков к саморазвитию.

Вертикальный уровень интеграции предполагает организацию педагогического взаимодействия субъектов сопровождения, организуемого и управляемого администрацией и направленного на достижение согласованности и целостности в работе через налаживание рациональных коммуникаций в соответствии с функциональными обязанностями специалистов, задействованных в деятельности по реализации сопровождения, и нормативно-правовыми актами, регламентирующими их профессиональную деятельность [412]. Полагаем, что в условиях полисубъектного педагогического взаимодействия в образовательной организации дополнительного образования должны решаться следующие задачи:

– изучение референтности педагогов как возможности организации сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании;

– уточнение общих целей, осуществление интеграции и дифференциации усилий, направленных на формирование готовности подростков к саморазвитию;

– педагогически целесообразная, доступная и эффективная организация взаимодействия с социальными партнёрами, сотрудничество с педагогами различных творческих объединений, педагогом-психологом, социальным педагогом, педагогом-организатором, родителями.

2. Взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами. Соблюдение данного условия позволяет расширить спектр образовательных предложений в дополнительном образовании, что существенно увеличивает возможность реализации подростками проектов саморазвития разных видов.

В контексте реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании востребовано обращение к дополнительным (внешним) ресурсам. Речь идёт о взаимодействии образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с организациями, учреждениями, предприятиями в рамках реализации образовательных программ (ФЗ «Об образовании» [472, ст.15]). Сегодня вовлечение в реализацию дополнительных об-

щеразвивающих программ образовательных организаций разных типов, в том числе профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, организаций культуры, спорта, общественных, научных организаций и использование разнообразных вариантов реализации механизмов сетевого взаимодействия актуализировано приоритетным проектом «Доступное дополнительное образование для детей» [352].

По мнению Л. В. Байбородовой, взаимодействие представляет собой форму развития и обоюдного изменения взаимодействующих явлений как в природе, так и в обществе, которое предполагает к достижению каждым его звеном качественно нового состояния. Такое взаимодействие включает в себя широкий набор процессов окружающей действительности, через которые достигается изменение взаимодействующих сторон, связанное с их влиянием друг на друга [23].

Под *взаимодействием образовательных организаций с социальными партнёрами (организациями и предприятиями, ресурсы которых оказались востребованными для реализации проектов саморазвития подростков)* мы понимаем создание целостного социально-педагогического пространства, в котором имеются и создаются условия для реализации подростками проектов саморазвития, рефлексии организуемой деятельности и её результатов [155].

Анализ опыта реализации дополнительного образования в школах и в образовательных организациях дополнительного образования показал, что наиболее распространённым является *организационно-деятельностный подход к обеспечению взаимодействия образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами* [72; 155; 202; 203; 226]. В логике данного подхода этапами взаимодействия образовательной организации с социальными партнёрами в процессе сопровождения являются:

1 этап – целеполагание (определение организацией-заказчиком в лице педагога образовательного запроса по предоставлению социальным партнёром ресурсов (кадровых / методических / материально-технических и др.), востребованных в условиях реализации проектов саморазвития; согласование двумя сторонами образовательного предложения, служащего основой для взаимодействия между

ними; заключение договора о сотрудничестве);

2 этап – моделирование (определение сторонами форм и режима взаимодействия в рамках реализации конкретного проекта саморазвития подростка, содержания его ресурсного обеспечения, применяемых методов; согласование плана работы; формулирование ожидаемых результатов и критериев результативности реализации подростком проекта саморазвития);

3 этап – деятельностно-практический этап (осуществление деятельности в соответствии с планом работы в форме организации встреч и консультирования подростка специалистами, в том числе с использованием уникальных предложений в виде материально-технической составляющей и т.д.);

4 этап – экспертно-оценочный этап (регулярное изучение реального состояния готовности подростка к саморазвитию по единым критериям; оценка достигнутых качественных и количественных изменений) [202, с.18-20].

Анализ имеющегося опыта позволил нам выявить как достоинства, так и недостатки организационно-деятельностного подхода к взаимодействию образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами. Положительный результат имеет место в том случае, когда:

– организации находятся в территориальной близости друг к другу, что обеспечивает возможность осуществления запланированной работы по реализации подростком проекта саморазвития в рамках взаимодействия сторон (наиболее востребовано в сельской местности);

– со стороны каждой организации имеется лицо, ответственное за координацию взаимодействия в рамках договора, что обеспечивает согласованность действий по созданию единого социально-педагогического пространства, способствующего реализации каждым подростком проекта саморазвития. Однако даже при наличии чётко работающей управленческой структуры крайне сложно обеспечить регулярное проведение мероприятий, консультаций, имеется вероятность самостоятельного решения организациями содержания проведения мероприятий для подростков, потери обратной связи с обучающимися, что не отвечает установке педагогического сопровождения саморазвития подростка и вступает в про-

тиворечие с природой экзистенциальной педагогики.

Проведя анализ сетевых моделей социального партнёрства в дополнительном образовании детей, представленных И. И. Фришман, которая охарактеризовала их в качестве инновационных образовательных практик [486], а также, основываясь на собственном педагогическом опыте и результатах эмпирического изучения данного механизма взаимодействия, реализуемого в дополнительном образовании [155; 202; 203], полагаем, *что в основу взаимодействия образовательной организации, реализующей дополнительное образование, с социальными партнёрами, должны быть положены следующие принципы,* обеспечивающие возможность реализации подростками проектов саморазвития разных видов: принцип свободного выбора подростком проекта саморазвития в условиях социокультурной среды; принцип ресурсной составляющей социального партнёра и принцип воспитательной доминанты.

Опираясь на идеи рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, в качестве ведущего принципа организации взаимодействия нами рассматривается *принцип свободного выбора подростком своего проекта саморазвития в условиях объективно существующей социокультурной среды*. В данном случае основу взаимодействия составляет *субъектная позиция самого обучающегося*. Подросток должен выступать субъектом интеграции ресурсов организаций, востребованных в рамках реализации его проекта. Задача социального партнёра в данном случае – обеспечить условия, связанные с предоставлением ресурсов, востребованных в контексте создания и реализации подростком проекта саморазвития.

Второй особенностью рассматриваемого взаимодействия является опора на *принцип ресурсной составляющей социального партнёра,* обеспечивающий возможность реализации конкретных проектов саморазвития с учётом необходимых для этого внешних ресурсов. При определении социальных партнёров важно ориентироваться на кадровые, педагогические, психолого-педагогические, методические и материально-технические ресурсы, востребованные в условиях реализации проектов саморазвития, разработанных подростками (Приложение Д.3.3).

При организации взаимодействия важным является сочетание принципа ресурсной составляющей с *принципом воспитательной доминанты социального партнёра*. Сотрудник как представитель организации, выступая в роли носителя уникального ресурса, востребованного в контексте реализации подростком проекта саморазвития, представляющего для него личную значимость, обладает признаком референтности, а значит, имеет возможность внесения особого вклада в формирование взрослеющей личности (по аналогии с референтным педагогом).

Критериями оценки воспитательных ресурсов социальных партнёров являются: учёт персональных интересов подростков, соответствие целевых установок взаимодействия принципам государственной политики в области образования, возможность построения ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях реализации проектов саморазвития и приоритет ценностно-смыслового компонента взаимодействия над информационно-просветительским.

Проверка и уточнение условий осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной деятельности.

Выводы по третьей главе

1. Рефлексивно-ценностный подход к разработке и реализации идей, положенных в основу модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, стал теоретическим обоснованием неразрывной связи деятельности педагога по педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании с деятельностью самих подростков в данном направлении. Моделирование позволяет решить триединую задачу: изучение параметров реальной системы сопровождения, организация исследования в формате модели, экстраполяция свойств модели на реальную образова-

тельную практику.

2. Разработанная модель представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов: целевого, ценностно-концептуального, содержательного, структурно-операционального, структурно-функционального, критериально-оценочного и результативного. Модель имеет инвариантную часть, а также динамичную, учитывающую нелинейность процесса саморазвития и представленную в составе структурно-операционального компонента. Динамичная часть включает в себя *вариативную составляющую,* раскрытую через описание специфики педагогического сопровождения подростков с разным уровнем готовности к саморазвитию, а также *персональную составляющую,* учитывающую специфику реализации: 1) бинарных методов «воспитания-самовоспитания» (по М. И. Рожкову, О. С. Гребенюку) как способов воздействия на сущностные сферы личности; 2) проектов саморазвития разных видов в условиях социального партнёрства. Наличие в модели динамических характеристик подразумевает индивидуально-ориентированный подход к реализации в образовательной практике идей, заложенных в данном конструкте [164].

3. Модель построена с учётом ориентира на реализацию *стратегической цели* – помочь проявиться потребности и способности подростка быть субъектом, готовым к определению жизненного предназначения; *оперативных целей,* связанных с формированием у подростка нравственных ценностей, адаптивных копинг-стратегий, восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, мотивации к саморазвитию; *тактических целей* по созданию условий для приобретения подростком опыта разработки и реализации проектов саморазвития, их рефлексии и самопрогнозирования.

4. Основные идеи, заложенные в модели, следующие.

Саморазвитие подростков в условиях дополнительного образования достигается посредством педагогического взаимодействия, которое носит индивидуально-ориентированный характер и выстраиваемого согласно этапам, соответствующим логике формирования готовности подростков к саморазвитию.

На пропедевтическом этапе в контексте дополнительных общеразвиваю-

щих программ разной направленности реализуются воспитательные модули, насыщенные методами и приёмами, позволяющими организовать деятельность подростков по осуществлению ими рефлексии сформированных ценностей, нравственной рефлексии событий. Это методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, коуч-техники, арт-техники, анализ произведений художественной литературы: притч, сказок, пословиц и т.д. Отбор методов осуществляется с учётом направленности программы, интересов и имеющегося жизненного опыта подростков. Таким образом, на пропедевтическом этапе реализуется ценностно-смысловое направление сопровождения.

На основном этапе педагог применяет технологию педагогического сопровождения подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, обеспечивающую накопление подростками индивидуального опыта преодоления в процессе разработки и реализации проектов саморазвития. Педагог последовательно реализует разные направления деятельности: *диагностическое* (изучение образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростка), *мотивационное* (применение методики проблемных ситуаций), *индивидуально-проектное* (сопровождение построения и реализации подростком проекта саморазвития), *рефлексивное* (организация анализа подростком результатов собственной деятельности).

На заключительном этапе педагог побуждает подростков к осуществлению рефлексии достигнутых результатов по итогам реализации проектов саморазвития, а также планирование перспектив дальнейшего личностного роста. Организация данной деятельности сопровождается анализом индивидуальных карт подростков «Я познаю себя», дневников саморазвития и портфолио.

В процессе сопровождения реализуются *целевые функции* (социально-ориентирующая, развивающая, обучающая); *инструментальные функции* (фасилитирующая, коучинговая, наставническая) и *вспомогательная функция* (диагностическая).

Формами педагогического сопровождения являются: консультирование *(основная форма)*, тренинги, социальные акции, волонтёрство и др. *(вспомогательные формы).*

Главный результат – подросток, готовый к саморазвитию.

5. Разработанная и представленная в диссертационном исследовании модель является открытой в том смысле, что допускает возможность совершенствования. Вместе с тем, она фиксирует общую траекторию исследуемого сопровождения в дополнительном образовании, что задано её компонентами.

6. Основополагающим компонентом модели, раскрывающим механизм содействия ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации, является технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей. Её реализация способствует формированию у подростков восприятия ситуаций преодоления трудностей как возможности для саморазвития, а также накоплению ими опыта преодоления [210].

Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей представлена как «системное обобщение» (термин Г. К. Селевко) последовательностью ступеней её реализации:

– *диагностическая ступень* предполагает изучение образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростка с помощью опросника «Мой идеал» и методики «О трудностях на пути к цели», разработанных в рамках настоящего исследования;

– *ступень проблематизации* включает в себя использование методики проблемных ситуаций, направленной на формирование мотивации к саморазвитию, обеспечивающей рефлексию подростком копинг-стратегий и позволяющей определить реальную проблемную ситуацию в жизни подростка как основу для построения и реализации им проекта саморазвития;

–*проектная ступень* представлена пошаговым педагогическим сопровождением построения и реализации подростком проекта саморазвития согласно алгоритму, разработанному нами с опорой на теорию преодоления Р. Х. Шакурова: 1) проблематизация; 2) изучение запроса; 3) побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального с «Я»-идеальным; 4) целеполагание; 5) побуждение к поиску смысла; 6) подготовка подростка к ответственному выбору; 7) помощь в планиро-

вании проекта саморазвития; 8) создание условий для реализации проекта саморазвития; 9) организация рефлексии [209].

Разработанная технология бинарно сочетает в себе создание педагогом условий для развития субъектности подростков, их способности к рефлексии и к самопрогнозированию, а также условий, благоприятных для формирования адаптивных копинг-стратегий. Технология предполагает последовательное, процессуально обоснованное сочетание направлений и методов педагогической деятельности в дополнительном образовании, содержание которых учитывает возрастно-психологические новообразования подросткового возраста, связанные с формированием готовности к саморазвитию, удовлетворяет индивидуальные потребности подростков в решении значимых проблем. Технология представляет собой инвариант взаимодействия субъектов сопровождения с учётом его вариативности, детерминированной разным уровнем готовности подростков к саморазвитию, опытом преодоления, содержанием дополнительного образования, что предполагает реализацию педагогом дифференцированных стратегий сопровождения.

Использование технологии предполагает партнёрский характер взаимодействия педагогов и подростков, установку на формирование у сопровождаемых восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития. Технология обеспечивает субъектную позицию подростка, предоставляет возможность ему самому принимать решения и брать ответственность за себя, свои цели в жизни. Её применение способствует формированию качеств, которые позволят подростку быть успешным, принимать ответственные решения и быть готовым к активному преодолению трудностей, предвидению последствий принятых решений и регулированию своего поведения.

7. Условиями, от которых зависит эффективность сопровождения, выступают: референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; тьюторская позиция педагога; ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности; широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании; использование проблемных ситуаций разных видов *(педагогические условия);* подготовка педагогов к

реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков *(организационно-педагогическое условие);* процессы интеграции и взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами *(организационно-управленческие условия)*.

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Этапы и содержание опытно-экспериментального исследования

Опытно-экспериментальное исследование, реализованное нами в контексте изучения проблемы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, носило комплексный характер и осуществлялось в системе по взаимосвязанным направлениям, соответствующим решению следующих основных исследовательских задач:

1) изучение и анализ эмпирического материала по проблеме исследования в условиях моделирования педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности;

2) подготовка и апробация пакета диагностического инструментария, проведение с его помощью масштабного изучения состояния готовности современных подростков к саморазвитию, сформированности копинг-стратегий и образа «Я»-идеальный для уточнения задач педагогического эксперимента;

3) разработка содержания и форм подготовки педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании на разных этапах профессиональной подготовки педагогических кадров, проведение опытного исследования;

4) реализация принципов и соблюдение условий педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте реализации идей рефлексивно-ценностного подхода;

5) оценка эффективности образовательных средств, воплотивших идеи рефлексивно-ценностного подхода, через анализ результатов, полученных опыт-

но-экспериментальным путём.

В ходе исследования на разных его этапах был реализован комплекс эмпирических методов, направленных на количественные измерения показателей сформированности готовности подростков к саморазвитию (опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк; методики для подростков, педагогов, методистов, разработанные нами в рамках настоящего исследования), а также методов, позволяющих фиксировать качественные характеристики и изменения взаимодействия участников образовательных отношений (проекты саморазвития подростков, педагогические проекты, рефлексивные эссе, наблюдения, беседы с подростками, педагогами, родителями и слушателями курсов повышения квалификации и др.).

Важной особенностью организованной работы является включённость всех её субъектов в процесс целеполагания, планирования, корректировки, поэтапной рефлексии содержания и способов деятельности, анализе эффективности применяемых педагогических средств сопровождения.

Исследование осуществлялось в течение 10 лет: с 2011 года по 2022 год. В исследовании приняли участие образовательные организации дополнительного образования, сельские и городские школы (г. Калуга и Калужская область, г. Москва, г. Люберцы. г. Ярославль, г. Кострома). Участниками исследования стали 2735 подростков, 277 педагогических и руководящих работников образования, 805 родителей обучающихся, более 150 студентов и свыше 300 слушателей курсов повышения квалификации из числа педагогических работников системы дополнительного образования детей г. Калуги и Калужской области.

Каждый этап экспериментального исследования был посвящён комплексному изучению отдельных аспектов реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и включал в себя: целеполагание, определение базы исследования, отбор соответствующих средств, планирование и реализация деятельности, количественный и качественный анализ полученных результатов, формулировка выводов. Общая логика опытно-экспериментального исследования и его целостность выражены последовательно-

стью этапов и содержанием деятельности, отвечающей поставленным задачам, и представлена на схеме 4.

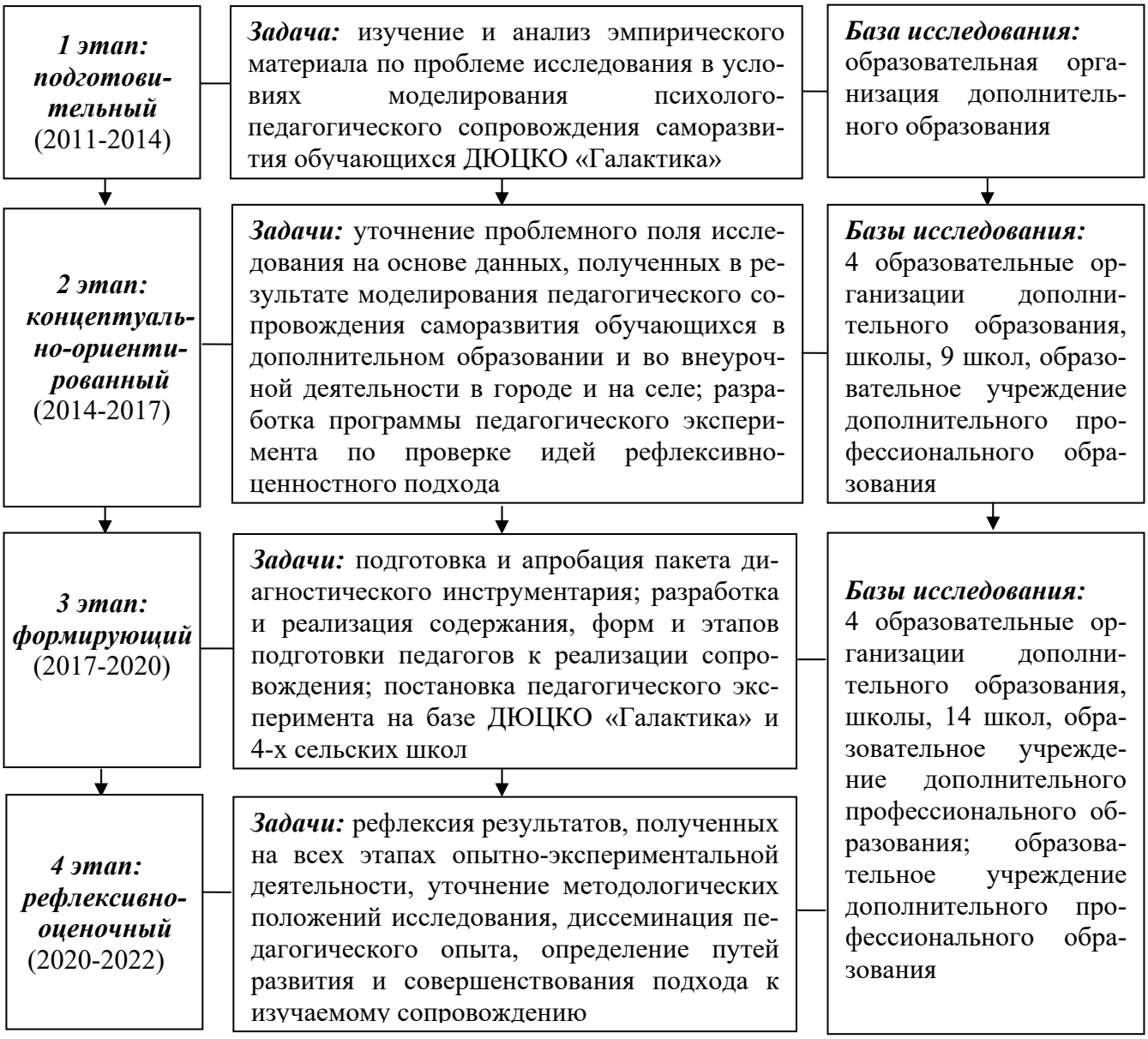


Схема 4 – Общая структура организации опытно-экспериментального исследования

Общие исследовательские задачи конкретизировались на каждом этапе экспериментальной работы, что отражено в таблице Е (Приложение Е).

Первый этап опытно-экспериментального исследования носил подготовительный характер и включал в себя накопление эмпирического материала по исследуемой проблеме.

Практическая часть исследования была начата в 2011 году, что связано с руководством диссертантом экспериментальной деятельностью ДЮЦКО «Галак-

тика» (2011-2016), в рамках которой решались задачи создания банка инновационных педагогических идей, определения эффективных форм, методов и направлений образовательной деятельности, которые видятся как перспективные в области саморазвития обучающихся.

Анализ имеющегося в ДЮЦКО «Галактика» опыта реализации методов, форм и приёмов работы, направленных на развитие субъектности, рефлексии и нравственных ценностных ориентаций обучающихся показал, что педагоги традиционно применяют деловые игры, ролевые проигрывания в группах, метод проектов, методы творческого самовыражения; из форм наибольшее распространение получили тренинги, экскурсии, мероприятия [200, с.132-134].

Результатами экспериментальной деятельности стали: разработка модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей в ДЮЦКО «Галактика», представленной тремя уровнями: общим, индивидуально-ориентированным уровнем и уровнем поддержки [187, с.35-36], а также составление технологии мониторинга развития обучающихся в дополнительном образовании [208]. На данном этапе были разработаны следующие материалы: индивидуальная маршрутная книжка [451, с.41], книжка обучающегося «Я познаю себя» [451, с.41] и анкета, направленная на изучение уровня готовности педагогов и родителей к реализации модели сопровождения [200, с.231-232].

На первом этапе опытно-экспериментальной деятельности диссертантом были разработаны авторские дополнительные общеразвивающие программы: «Психология личностного саморазвития» [168] и «Человек–Вселенная» [167], последняя является модульной и представлена модулями: «Психология для малышей», «Мой новый мир», «Маленький принц», «Психология общения» и «Психология личностного саморазвития». Программы основаны на применении методов, направленных на саморазвитие обучающихся (арт-педагогические методы, составление коллективных панно, написание писем-размышлений различным героям и существующим людям, ведение дневников личностного роста, заполнение и анализ карт маршрутов индивидуального саморазвития). Программы прошли апробацию на базе ДЮЦКО «Галактика», Муниципального бюджетного образова-

тельного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1» города Калуги (далее по тексту – СОШ №1 г. Калуги), Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №8» города Калуги (далее по тексту – СОШ №8 г. Калуги), Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №25» города Калуги (далее по тексту – СОШ №25 г. Калуги), Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №30» города Калуги (далее по тексту – СОШ №30 г. Калуги) *Материалы, разработанные на данном этапе, послужили основой для проектирования методик, методов, субъектно-ориентированной технологии и программных продуктов, реализованных в контексте педагогического сопровождения, базирующегося на методологии рефлексивно-ценностном подходе.*

Для нашего исследования важно то, что сопровождение изначально строилось на положении, согласно которому трудности в саморазвитии разрешимы, их можно снять, если педагог будет ориентироваться на создание специальных условий для самопознания и саморазвития [160, с.166]. В ходе реализации дополнительных общеразвивающих программ были организованы проектирование и реализация *индивидуальных маршрутов саморазвития обучающихся* [186]. В данной деятельности приняли участие дети, родители и члены экспериментальной лаборатории, работа проводилась с учётом развития ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности обучающихся [187, с.36]. *Рассматриваемая образовательная практика стала основой для развития идей сопровождения на последующих этапах опытно-экспериментальной работы.*

Педагоги и родители были подготовлены к участию в экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика». Подготовка включала в себя пять блоков: образовательно-информационный, психологический, творческий, аналитико-деятельностный и рефлексивный [200, с.230]. *Были определены и реализованы формы научно-методической поддержки педагогов дополнительного образования, участвующих в экспериментальной деятельности*: курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы и т.д. [201, с.228-229]. Для обеспечения само-

образования педагогов было разработано учебно-методическое пособие [191].

Была проведена подготовка педагогов ДЮЦКО «Галактика» к реализации индивидуально-ориентированных методов и форм работы с обучающимися [190], результатом которой стала подготовка учебно-методического пособия, в котором представлена технология мониторинга развития обучающихся в дополнительном образовании (автор: И. В. Иванова) [451, с.17-43] и программы мониторинга по дополнительным общеразвивающим программам, составленные педагогами ДЮЦКО «Галактика» [451, с.44-143]. *Полученные теоретические и практические результаты применялись на последующих этапах опытно-экспериментальной деятельности.*

В качестве ключевых *условий, способствующих раскрытию личностных возможностей каждого ребёнка и стимулирующих личностный рост педагогов дополнительного образования*, были определены следующие позиции: наличие и поддержание развивающей образовательной среды; учёт в воспитательном процессе специфики и комплекса направлений образовательной деятельности образовательной организации дополнительного образования; сотворчество детей и педагогов; опора сопровождения на его механизмы, включающие диагностический комплекс, разработку и совершенствование образовательных программ, форм и методов, развитие профессионализма всех специалистов образовательной организации [187, с.37]. *Обозначенные условия получили уточнение на последующих этапах исследования.*

На первом этапе опытно-экспериментальной деятельности был реализован *научный проект№12-16-40025 а(р)«Разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей и подростков в учреждении дополнительного образования детей», поддержанные РГНФ и Правительством Калужской области* (2012-2013, руководитель: И. В. Иванова, исполнители: Н. Б. Скандарова, Л. Г. Логинова, Т. А. Финашина). Его результатами стали: формулировка теоретических положений, касающихся характеристик саморазвивающейся личности [200, с.20-35], процессуальной стороны саморазвития [200, с.35-67], воспитательных и развивающих возможностей дополнительного образования

в формировании саморазвивающейся личности обучающегося [200, с.130-143]; определение структуры подготовки педагогов дополнительного образования и родителей к участию в сопровождении саморазвития обучающихся [200, с.229-236]. Была разработана *модель содержания образовательной среды, содействующей саморазвитию ребёнка*, которая представлена тремя уровнями: 1) свободный выбор вида деятельности, 2) проверка истинности выбора через самореализацию, 3) создание ситуации творческой самореализации [200, с.240-242]; *определён механизм реализации свободы выбора в дополнительном образовании: «*привлекательность деятельности – свободный выбор – возможность самовыражения – анализ интересов, мотивов, ценностных аспектов в процессе самореализации» [200, с.240].

Теоретические положения, сформулированные на первом этапе экспериментальной деятельности, и результаты, полученные эмпирическим путём, явились стартовыми для настоящего исследования. На последующих этапах их содержание было уточнено через введение понятия «ценностно-ориентированная образовательная среда» и разработку принципов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Второй этап опытно-экспериментального исследования носил концептуально-ориентированный характер и был направлен на уточнение проблемного поля исследования на основе данных, полученных в результате моделирования педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности в городе и на селе. Результатом реализации данного этапа опытно-экспериментальной деятельности стала разработка программы педагогического эксперимента по проверке идей рефлексивно-ценностного подхода.

С 2014 года база исследования была расширена, в нём приняли участие образовательные организации г. Калуги и Калужской области: 4 образовательные организации дополнительного образования, 4 сельские школы, 5 городских школ и институт повышения квалификации, что отражено в таблице Е (Приложение Е). Расширение исследовательской базы позволило решить задачи, связанные с изу-

чением опыта формирования готовности обучающихся к саморазвитию в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности на базе сельских и городских школ, образовательных организаций дополнительного образования, а также организовать моделирование вариантов педагогического сопровождения обучающихся и их апробацию.

В период с 2014 по 2017 годы исследование организовывалось в рамках экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика», а также в ходе выполнения научных проектов, поддержанных РГНФ и Правительством Калужской области: *проект №14-16-40007 а(р) «Разработка и апробация модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС начального общего образования (на примере сельских школ Калужской области)»*, руководитель: И. В.Иванова, исполнители: А. В. Золотов, Е. Н. Буслаева, Л. Г. Логинова, С. А.Иванова, Н. Б. Скандарова, Л. А. Мисникова, М. М. Мельникова, Т. А. Финашина, Н. Г. Иванов (2014-2015); *проект №16-16-40024 а(р) «Разработка и апробация модели сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС основного общего образования»*, руководитель: И. В. Иванова, исполнители: А. В. Золотов, Е. Н. Буслаева, Л. Г.Логинова, Н. Б. Скандарова, Т. А. Финашина, Н. Г. Иванов, В. А. Макарова, И. А. Земцова (2016-2017); *проект №16-16-40026 а(р) «Решение задач развития аналитического мышления и профессионального самоопределения старшеклассников через реализацию модели взаимодействия образовательных организаций общего, дополнительного, высшего образования и научно-производственных предприятий»*, руководитель: Н. Г.Иванов, исполнители: И. В. Иванова, И. А. Лукьянов, А. В. Золотов, М. Е.Буслаева, Л. Г. Логинова, Т. А. Финашина, Г. Д. Алехина, В. А. Азаев, Ю. А.Власов (2016-2017).

В 2014 году был *изучен социальный заказ на дополнительное образование в условиях сельской местности* через анкетирование школьников (n=220) и родителей (n=180). Базами исследования выступили сельские школы Юхновского района Калужской области: Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского рай-

она Калужской области (далее – СОШ, д. Колыхманово), Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области (далее – СОШ, д. Порослицы), Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области (далее – СОШ, с. Щелканово). Результаты анкетирования показали, что для детей наиболее предпочтительными являются следующие направленности дополнительных общеразвивающих программ: художественная (28,0%), физкультурно-спортивная (22,0%) и социально-педагогическая, ныне социально-гуманитарная (20,5%). Родители отметили следующие направленности в качестве приоритетных: физкультурно-спортивная (50,0%), художественная (17,1%), техническая (11,0%) и социально-педагогическая (8,2%).

Анкетирование учителей сельских школ (n=12), показало, что для 91,6% педагогов проблема организации дополнительного образования и внеурочной деятельности является актуальной и сопряжена с рядом трудностей в части составления и реализации мониторингов саморазвития обучающихся, отбора и применения методов, стимулирующих процессы саморазвития детей разных возрастных групп. Анализ содержания, форм и методов индивидуализации, используемых педагогами в ходе реализации дополнительных общеразвивающих программ и программ внеурочной деятельности в сельских школах, показал, что педагогами в целях стимулирования самопознания и саморазвития обучающихся организуется участие детей в определении тематики творческих заданий, предлагается использование разнообразных материалов для выполнения изделий. Методы и приёмы, непосредственно направленные на самопознание и саморазвитие обучающихся, массово не используются.

В рамках реализации научных проектов, поддержанных РГНФ и Правительством Калужской области, на базе сельских школ Юхновского и Дзержинского района Калужской области (СОШ, д. Порослицы; СОШ, д. Колыхманово; СОШ, с. Щелканово; Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калуж-

ской области (далее – СОШ, д. Льва Толстого), а также на базе городских школ г. Калуги и Калужской области (СОШ №13 г. Калуги; СОШ №30 г. Калуги; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» г. Юхнов Калужской области (далее – СОШ, г. Юхнов)) с 2014 года начали реализацию авторские программы внеурочной деятельности: «Маленький принц», «Мой новый мир» (автор: И. В. Иванова) и «Наш дом – Вселенная» (автор: Н. Б. Скандарова – участник экспериментальной деятельности) [172], с 2016 года – «Психология общения», «Психология личностного саморазвития» (автор: И. В. Иванова) и «Дети Земли – дети Вселенной» (авторы: Н. Б. Скандарова и В. В. Алексанов) [173], «Информатика: базовый уровень» (автор: В. А. Азаев), «Электроника: базовый уровень» и «Робототехника» (автор: И. А. Лукьянов), «Информатика: продвинутый уровень» и «Электроника: продвинутый уровень» (автор: Н. Г. Иванов) [150]. Программы снабжены комплексом методов и приёмов самопознания и саморазвития детей, рефлексивными технологиями, мониторингами саморазвития обучающихся. Для педагогов, реализующих данные программы, были разработаны методические рекомендации по проведению занятий, включая комментарий к использованию того или иного метода саморазвития и самопознания [170; 171]. На базе ДЮЦКО «Галактика» и Муниципального казённого образовательного учреждения дополнительного образования «Информационно-методический центр» г. Юхнов Юхновского района Калужской области (далее – ИМЦ, г. Юхнов) авторами программ проводились методические семинары, раскрывающие вопросы реализации программ, подготовки и использования мониторингов саморазвития обучающихся [163].

В рамках реализации авторских программ социально-гуманитарной и технической направленностей была реализована *деятельность по разработке подростками индивидуальных проектов саморазвития и профессионального самоопределения при педагогическом сопровождении педагогов* [204; 206] и участии в ней родителей [192]. Составление проектов саморазвития обучающихся проводилась по схеме, разработанной нами в опоре на теорию преодоления Р. Х. Шакурова, поэтапно, но вне системы связи «вид проблемной ситуации – вид

проекта саморазвития» [158]. *Полученный практический опыт позволил прийти к выводу о необходимости реализации педагогической работы, направленной на включение обучающихся в проблемные ситуации разных видов, обеспечивающих выход из «зоны комфорта» и формирование восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития.*

При проектировании содержания сопровождения саморазвития подростков был учтён тот факт, что в процессе саморазвития личности велика вероятность возникновения трудностей самопознания и саморазвития, что может предопределить неадаптивную линию саморазвития. С учётом этого была организована *педагогическая работа, направленная на выявление препятствий саморазвития* подростков, в результате которой были обнаружены следующие *типично встречающиеся барьеры:* несформированность рефлексии, способов и приёмов самопознания и саморазвития; заниженная самооценка; наличие идеалов, принятых в коллективе сверстников, «задающих тон» и формирующих эталон личности, которому не каждый может соответствовать (завышенные требования по отдельным параметрам) или не должен соответствовать (отсутствие нравственной основы); соподчинение мотивов в иерархичном превалировании мотивов удовольствия, несформированность мотива саморазвития; выбор подростком вида деятельности, не соответствующего его интересам и способностям [206]. Педагогическая работа, направленная на снятие обозначенных барьеров, проводилась в форме консультирования, тренингов, развивающих занятий, применения педагогами методов и приёмов, направленных на самопознание, развитие рефлексии и нравственных ценностей подростков. К примеру, педагогом С. Н. Шепелевой в ходе реализации дополнительной общеразвивающей программы художественной направленности «Карандаш – волшебник» на базе ДЮЦКО «Галактика» применялись арт-педагогические методы (на основе рисунка: «Общение инопланетян», «Семья с другой планеты», на материале лепки: «Пойми меня», «Портрет группы» и др.).

Учителями: Н. А. Кудиновой, Н. В. Портновой, Е. В. Семыкиной, Н. И. Чупровой в ходе реализации на базе СОШ №1 г. Калуги, СОШ №8 г. Калуги, СОШ №25 г. Калуги, СОШ №30 г. Калуги программ внеурочной деятельно-

сти: «Мой новый мир», «Маленький принц» в опытно-экспериментальной деятельности активно применялись методы, способствующие саморазвитию детей: написание писем различным героям (тщеславному человеку, честолюбцу, занятому человеку и др.), создание и реализация детьми социальных проектов, ведение карт индивидуального саморазвития и дневников личностного роста [203].

В ходе реализации второго этапа опытно-экспериментальной работы были получены теоретические результаты, которые нашли своё развитие на последующих этапах исследования. В рамках реализации проектов, поддержанных РГНФ, *были разработаны и апробированы следующие модели сопровождения*: 1) модель сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС начального общего образования, включающая в себя методический, информационный и психолого-педагогический блоки [166]; 2) модель сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС основного общего образования [174], построенная на основе идей рефлексивно-ценностного подхода к подготовке подростками проектов саморазвития разных видов и их реализации в дополнительном образовании при сопровождении педагога [197]; 3) модель взаимодействия образовательных организаций общего, дополнительного, высшего образования и научно-производственных предприятий [155], раскрывающая вопросы организации взаимодействия с социальными партнёрами как организационно-управленческое условие педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, обеспечивающее возможность построения и реализации подростками проектов саморазвития разных видов с учётом их интересов.

Теоретическую и практическую ценность представляют собой результаты проектирования и апробации *модели сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС основного общего образования,* поскольку в рамках данной экспериментальной деятельности были заложены, а в дальнейшем получили своё развитие идеи педагогического сопровождения саморазвития подростков, основанные на рефлексивно-ценностном подходе [197]. В данном случае в условиях организации сопровождения решались задачи форми-

рования нравственных ценностей обучающихся и их мотивации к саморазвитию [197, с.44]. В качестве условий сопровождения саморазвития обучающихся были обозначены: учёт регионального компонента образовательного пространства школы, создание и поддержание развивающей среды, обновление её форм и методов через включение тех, которые способствуют самопознанию и саморазвитию, расширение образовательных предложений, оснащение модели диагностическим комплексом и подготовка педагогов к рассматриваемому виду деятельности [174, с.20]. *Данные позиции получили своё уточнение на последующих этапах опытно-экспериментальной деятельности.*

Экспериментальная работа строилась с учётом концептуальной идеи, согласно которой основой для построения подростком проекта саморазвития является возможность осуществления подростком свободного выбора в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности является [197, с.45]. В русле разрабатываемого диссертантом рефлексивно-ценностного подхода были *предложены последовательные шаги (этапы) создания подростками проекта саморазвития подростка* [197, с.47-48], *в соответствии с ними была реализована практика разработки подростками проектов саморазвития при сопровождении педагогов.* Опытно-экспериментальная деятельность по апробации модели сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС основного общего образования была организована на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №13» города Калуги (далее – СОШ №13 г. Калуги), Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №14» города Калуги (далее – СОШ №14 г. Калуги) и СОШ №30 г. Калуги. В апробации модели приняли участие 300 обучающихся 5 – 9 классов. Разработка и реализация подростками проектов саморазвития проводились при сопровождении педагогов в рамках реализации авторских программ внеурочной деятельности: «Психология общения» и «Психология личностного саморазвития» (автор: И. В. Иванова); «Дети Земли – дети Вселенной» (авторы: Н. Б. Скандарова и В. В. Алексанов). Программы выступили основой сетевого взаимодействия между школами и обра-

зовательными организациями дополнительного образования [173].

Результаты реализации подростками проектов саморазвития привели к выводу о необходимости взаимодействия образовательных организаций с предприятиями и организациями разных типов и видов, объединение ресурсов которых позволяет эффективно организовать данную деятельность. Указанное организационно-управленческое условие сопровождения получило опытно-экспериментальную проверку в ходе участия диссертанта в реализации научного проекта №16-16-40026 а(р) «Решение задач развития аналитического мышления и профессионального самоопределения старшеклассников через реализацию модели взаимодействия образовательных организаций общего, дополнительного, высшего образования и научно-производственных предприятий», поддержанного РГНФ и Правительством Калужской области и выполненного под руководством Н. Г. Иванова. Результаты проекта показали эффективность взаимодействия школы с социальными партнёрами в условиях организации дополнительного образования на основе модели: *«школа – образовательная организация дополнительного образования детей – технический вуз – гуманитарный вуз – научно-производственное предприятие»;* модель представлена тремя структурными блоками: методическим, производственным, психолого-педагогическим, информационным, материально-техническим и образовательно-внедренческим [155]. Педагогический эксперимент был проведён на базе СОШ, д. Льва Толстого, в его рамках было организовано сопровождение разработки и реализации старшеклассниками проектов саморазвития в области выбора будущей профессии в условиях социального партнёрства [204].

Результатами второго этапа экспериментальной работы, представляющими практическую ценность, явились *информационно-образовательные системы сопровождения саморазвития обучающихся в условиях внеурочной деят*ельности как системы учёта и анализа результатов реализуемого сопровождения [148-149], разработанные И. В. Ивановой и Н. Г. Ивановым. Их использование позволило реализовать идеи, заложенные в содержании информационных блоков разработанных моделей сопровождения [205, с.200].

Важным направлением опытно-экспериментальной деятельности стала *подготовка педагогов и родителей к участию в эксперименте,* осуществлённая на базе ИМЦ, г. Юхнов, а также ДЮЦКО «Галактика». Формами подготовки выступили семинары, мастер-классы, круглые столы, индивидуальные консультации. Структурно подготовка педагогов была представлена методическим, психолого-педагогическим и информационным сопровождением. В подготовке к реализации идей опытно-экспериментальной деятельности принимали участие родители, с которыми были проведены семинары и мастер-классы по тематике эксперимента [192]. Для оценки готовности педагогов и родителей к реализации модели сопровождения использовалась анкета, разработанная в рамках эксперимента [192,с.7-8].

Отдельно решалась задача подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях внеурочной деятельности и дополнительного образования. Была сконструирована *система подготовки педагогов к реализации трехуровневой модели педагогического сопровождения саморазвития обучающихся*. Формами подготовки выступили: семинары «Духовно-нравственное развитие личности», «Индивидуализация в образовании», «Построение индивидуальных проектов саморазвития обучающихся», «Методика сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности и в условиях дополнительного образования»; мастер-классы «Психодиагностика индивидуальности», «Методы и приёмы саморазвития»;тренинги снятия барьеров саморазвития; моделирование педагогами индивидуальных проектов саморазвития обучающихся. Отдельные идеи исследования были реализованы при обучении студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского» (далее – КГУ им. К. Э. Циолковского), обучающихся на педагогическом и психолого-педагогическом направлениях подготовки (уровни высшего образования: бакалавриат и магистратура), а также в ходе проведения занятий с педагогами дополнительного образования – слушателями курсов повышения квалификации, организуемых государственным автономным образова-

тельным учреждением дополнительного профессионального образования Калужской области «Калужский государственный институт развития образования» (далее – КГИРО).

В рамках деятельности экспериментальной площадки, открытой на базе ДЮЦКО «Галактика», было организовано *изучение готовности подростков к саморазвитию*. Выборку составили 480 подростков в возрасте от 11 до 14 лет, обучающиеся в ДЮЦКО «Галактика». На момент проведения данного этапа исследования в целях изучения готовности подростков к саморазвитию был использован пакет психодиагностических методик [165, с.161-162], отобранных по критериям, соотнесённым с сущностными сферами личности [214]. *Полученные результаты обратили внимание на необходимость развития готовности подростков по показателям экзистенциального и саморегуляционного критериев готовности к саморазвитию, а также формирования у подростков представления об образе «Я»-идеальный* [165, с.162-164].

В целях трансляции опыта, полученного на данном этапе исследования, на базе КГУ им. К. Э. Циолковского» были проведены Всероссийские научно-практические конференции: «Взаимодействие высшего профессионального образования и дополнительного образования детей: проблемы и перспективы» (01-03.12.2015 г.) [72] и «Сотрудничество образовательных организаций разных типов и видов как условие психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей и молодежи и повышения качества образования» (02.12.2016 г.).

Третий этап опытно-экспериментального исследования носил формирующий характер и был направлен на опытно-экспериментальную проверку ведущих концептуальных положений рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании**.**

На данном этапе была расширена исследовательская база, в неё вошли:

– образовательные организации из г. Ярославля, г. Костромы, г. Москвы, г. Люберцы, на базе которых было проведено исследование ценностно-смысловой сферы подростков. Выборку составили 729 подростков;

– образовательные организации г. Калуги и Калужской области, принявшие участие в исследовании ценностно-смысловой сферы подростков и уровня их готовности к саморазвитию с использованием авторского диагностического инструментария, а также в изучении копинг-стратегий подростков: а) сельские и городские общеобразовательные школы (4 сельских и 5 городских школ); б) 4 организации дополнительного образования. Выборку составили подростки в возрасте от 11 до 14 лет в количестве 2006 человек, из них 998 обучающихся 11-12-летнего возраста, 1008 человек 13-14-летнего возраста;

– образовательные организации г. Калуги и Калужской области, принявшие участие в опытно-экспериментальной работе по проверке идей концепции и модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанных на рефлексивно-ценностном подходе: ДЮЦКО «Галактика» (выборку составили 730 испытуемых из числа общей выборки, из них: 380 старших подростков и 350 младших подростков, которые вошли в равном количестве в контрольные и экспериментальные группы), СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с. Щелканово; СОШ, д. Льва Толстого (выборку составили 100 испытуемых из числа общей выборки, из них: 50 старших подростков и 50 младших подростков, которые вошли в равном количестве в контрольные и экспериментальные группы);

– КГУ им. К. Э. Циолковского», на базе которого автор в условиях реализации профессиональной деятельности апробировал отдельные идеи исследования через реализацию рабочих программ преподаваемых дисциплин (выборка – свыше 150 студентов, обучающихся на направлениях подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», уровни высшего образования: бакалавриат, магистратура);

– КГИРО, на базе которого автор реализовал отдельные результаты исследования в ходе чтения лекций педагогам дополнительного образования – слушателям курсов повышения квалификации (выборка – свыше 300 педагогов дополнительного образования).

Подробная характеристика выборки представлена в таблице Л (Приложение

Л), задачи, решаемые на каждом этапе – в таблице Е (Приложение Е).

С 2017 по 2021 годы исследование проводилось в рамках деятельности *экспериментальной площадки «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования»* Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (2017-2020, соглашение о сотрудничестве №034/17 от 26.12.2017) и одноимённой экспериментальной площадки Научного центра Российской академии образования при Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (2021, соглашение о сотрудничестве №1/21 от 14.01.2021). Экспериментальные площадки были открыты на базе ДЮЦКО «Галактика» и реализовывались под научным руководством профессора М. И. Рожкова. Ведущими задачами деятельности экспериментальных площадок стали:

1) разработка и проверка идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, предложение педагогам технологии сопровождения саморазвития подростков, конкретных методик и инструментария;

2) описание опыта работы педагогов в области сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Также опытно-экспериментальная деятельность на третьем этапе реализовывалась в рамках *научного проекта № 20-013-00616-А «Рефлексивно-ценностный подход как методологическая основа педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании», поддержанного РФФИ* (2020-2021), руководитель: И. В. Иванова, исполнители: Л. Г. Астахова, Е. Н.Буслаева, и продолжавшихся научных проектов, поддержанных РГНФ и Правительством Калужской области (*проект №16-16-40024 а(р) «Разработка и апробация модели сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС основного общего образования», проект №16-16-40026 а(р) «Решение задач развития аналитического мышления и про-*

фессионального самоопределения старшеклассников через реализацию модели взаимодействия образовательных организаций общего, дополнительного, высшего образования и научно-производственных предприятий»).

Был *подготовлен, прошёл процедуру валидизации и нормирования авторский диагностический инструментарий* – опросник «Диагностика готовности подростка к саморазвитию», разработанный с учётом уточнённых критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию. С его использованием проведено масштабное исследование по изучению готовности современных подростков к саморазвитию, в котором приняли участие 2006 подростков в возрасте от 11 до 14 лет, проживающих в городской и сельской местности. Анализ полученных результатов был проведён по возрастному и гендерному признакам, территориальной принадлежности испытуемых. Описание методики, процедура её валидизации и нормирования, анализ полученных результатов представлены в п.4.2 и в приложении Ж.2.2.

На этой же выборке с помощью опросника «Копинг-стратегии» Лазаруса (Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ)) [262, с.93-112] было проведено *изучение поведенческих стратегий в ситуации преодоления трудностей.* Экспериментальным путём были получены данные о характере сформированности копинг-стратегий подростков, в результате чего была построена корреляционная плеяда связи критериев готовности подростков к саморазвитию с неадаптивными / адаптивными копинг-стратегиями [159, с.381], что представлено в п.4.2, а также в приложении М.3.1.

Совместно с профессором М. И. Рожковым был разработан *опросник «Мой идеал» для изучения образа «Я»-идеальный подростка, с его помощью было проведено диагностическое изучение образа «Я»-идеальный подростков* [397, с.44-45]. В исследовании приняли участие 969 подростков в возрасте 11-14 лет из Ярославской, Московской, Калужской, Костромской областей. Описание методики и анализ полученных результатов представлены в п.4.2 и в приложении М.4.

На данном этапе исследования был *изучен опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования, а*

также готовность педагогов к данному виду педагогической деятельности. В исследовании приняли участие 115 педагогов и 30 методистов системы дополнительного образования детей города Калуги и Калужской области, представившие следующие образовательные организации: ДЮЦКО «Галактика», городское бюджетное учреждение дополнительного образования Калужской области «Областной эколого-биологический центр» (далее – ОЭБЦ), Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества «Созвездие» г. Калуги (далее – ЦРТДиЮ «Созвездие») [397]. Полученные результаты представлены в п.4.3.

В рамках эксперимента была *проведена подготовка педагогов – участников опытно-экспериментальной деятельности к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании* [189]. Деятельность была организована в форме семинаров, мастер-классов и консультаций на базе ДЮЦКО «Галактика» и ИМЦ, г. Юхнов. Содержание и полученные результаты представлены в п.4.3.

В качестве теоретической основы для повышения квалификации педагогов был разработан *контент программ дополнительного профессионального образования,* направленный на подготовку педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Предложенное содержание может быть использовано в системе повышения квалификации работников образования через его включение в программы курсов [183]. В качестве теоретической основы подготовки будущих педагогов к рассматриваемому сопровождению были *разработаны модули «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков» для образовательных программ направления подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат, магистратура)* [184].

Таким образом, на третьем этапе были уточнены и обоснованы содержание и формы профессиональной подготовки педагогов к реализации рассматриваемого сопровождения; был изучен опыт подготовки будущих педагогов к организации сопровождения; были разработаны и реализованы программы дисциплин для студентов вуза; были разработаны модули высшего педагогического образования

(бакалавриат, магистратура) и контент программ дополнительного профессионального образования, обеспечивающие включение педагогов в рассматриваемый вид педагогической деятельности; была организована подготовка педагогов – участников эксперимента к реализации идей рефлексивно-ценностного подхода. Полученные результаты представлены в п.4.3.

На данном этапе был поставлен педагогический эксперимент, посвященный опытно-экспериментальной проверке идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. В образовательном ДЮЦКО «Галактика», а также в условиях дополнительного образования в сельских школах Калужской области прошла апробацию технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей [209], а также воспитательные модули, разработанные в рамках эксперимента. Важная роль в обеспечении мотивации и готовности подростков к саморазвитию была отведена вовлечению обучающихся в практику подготовки и реализации социальных проектов [175]. Содержание педагогического эксперимента подробно раскрыто в п.4.4.

В целях диссеминации опыта, полученного в ходе реализации опытно-экспериментальной работы, на базе КГУ им. К. Э. Циолковского были проведены Всероссийские научно-практические конференции: «Самоорганизация как компонент развития личности» (27.09.2019 г.), «Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности» (27.11. 2020 г.).

Четвёртый этап опытно-экспериментального исследования носил рефлексивно-оценочный характер и был ориентирован на рефлексию результатов, полученных на всех этапах опытно-экспериментальной деятельности, уточнение отдельных методологических положений исследования, диссеминацию полученного педагогического опыта, определение путей развития и совершенствования подхода к изучаемому сопровождению. В опытно-экспериментальном режиме была осуществлена реализация концептуальных идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополни-

тельном образовании, принципов и условий сопровождения. В результате опытно-экспериментальной деятельности была осуществлена оценка эффективности образовательных практик, воплотивших идеи рефлексивно-ценностного подхода, проведено уточнение организационно-педагогических и организационно-управленческих условий сопровождения. Полученные результаты педагогического эксперимента подтверждают идею исследования о взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Полученные результаты отражены в п.4.5.

Диссеминация педагогического опыта проводилась через внедрение результатов исследования в образовательную практику, проведение на базе КГУ им. К. Э. Циолковского II Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности» (27.10.2021г.); через использование отдельных результатов исследования в процессе подготовки будущих педагогов (КГУ им. К. Э. Циолковского) и педагогов дополнительного образования (КГИРО) к реализации рассматриваемого сопровождения, а также через публикацию научных и учебно-методических работ. Идеи, заложенные в модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, наши своё продолжение в воспитательной деятельности образовательных организаций Ярославской, Курской, Калужской областей.

На всех этапах исследования его результаты внедрялись в практику через осуществление следующих видов деятельности:

– *педагогическую деятельность* автора в качестве педагога дополнительного образования и заместителя директора по экспериментальной работе ДЮЦКО «Галактика», *руководство реализацией экспериментальной деятельности* данной организации (2011-2022) и *деятельностью экспериментальных площадок*, открытых на её базе (2017-2022) со стороны ДЮЦКО «Галактика»;

– *выполнение научных проектов, поддержанных РГНФ и Правительством Калужской области под руководством диссертанта:* проект №12-16-40025 а(р) (2012-2013); проект №14-16-40007 а(р) (2014-2015); проект №16-16-40024 а(р)

(2016-2017); *участии диссертанта в научном проекте* №16-16-40026 а(р) (2016-2017), *выполнение проекта, поддержанного РФФИ, под руководством диссертанта:* № 20-013-00616-А (2020-2021);

– *подготовку педагогов* к сопровождению саморазвития обучающихся в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности на базе КГИРО, ДЮЦКО «Галактика», ИМЦ, г. Юхнов (2014-2022);

– *научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности образовательных организаций,* на базе которых была организована опытно-экспериментальная деятельность в рамках настоящего исследования (2011-2022);

– *реализацию рабочих программ дисциплин и руководство магистерскими диссертациями* по направлениям подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Коучинг педагогического и социального сопровождения детей и молодежи в современных социокультурных условиях» (2016-2018), 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, магистерская программа «Коучинг в педагогическом и социальном сопровождении детей и молодёжи в современных социально-культурных условиях» (2018-2021); *реализацию рабочих программ дисциплин и руководство курсовыми проектами* по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Педагогика режиссуры и сценического искусства» (2018-2022) в непосредственной педагогической деятельности автора в качестве доцента кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью КГУ им. К. Э. Циолковского;

– *проведение на базе КГУ им. К. Э. Циолковского Всероссийских научно-практических конференций:* «Взаимодействие высшего профессионального образования и дополнительного образования детей: проблемы и перспективы» (2015), «Сотрудничество образовательных организаций разных типов и видов как условие психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей и молодёжи и повышения качества образования» (2016), «Самоорганизация как компонент развития личности» (2019), «Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности» (2020; 2021).

4.2 Подготовка и апробация пакета диагностического инструментария

На концептуально-ориентированном этапе опытно-экспериментального исследования нами был подготовлен пакет диагностического инструментария, включающий в себя следующие методики:

1) опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», автор: И. В. Иванова (Приложение Ж.2.3);

2) опросник «Мой идеал» (авторы: М. И. Рожков, И. В. Иванова), направленный на изучение образа «Я»-идеальный подростков [397, с.44-45] (Приложение Ж.1).

3) опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк [262, с.93-112] (Приложение Ж.3).

Подготовка пакета диагностического инструментария с включением в него опросников, разработанных в рамках исследования, вызвана необходимостью обеспечения опытно-экспериментальной деятельности диагностическими методиками, чётко соответствующими замеряемым характеристикам и отвечающими эмпирическим задачам, связанным с определением готовности подростков к саморазвитию (в соответствии со структурой изучаемого явления), выявлением доминирующих копинг-стратегий подростков (адаптивных / неадаптивных) и анализом образа «Я»-идеальный подростков (с выявлением предпочитаемых личностных характеристик в образе).

Решение данных задач носило комплексный характер и способствовало получению эмпирических данных, необходимых для проверки отдельных концептуальных постулатов исследования.

Разработанные в рамках исследования опросники («Диагностика готовности подростков к саморазвитию», «Мой идеал») прошли апробацию, в результате которой были получены эмпирические данные, представляющие особый интерес в контексте изучения проблемы саморазвития современных подростков.

Эмпирическая задача: изучение готовности подростков к саморазвитию. Исследование было проведено в 2019 году в ряде школ и образовательных организаций дополнительного образования г. Калуги и Калужской области с участием 2006 подростков в возрасте от 11 до 14 лет, из них 998 обучающихся 11-12-летнего возраста, 1008 человек 13-14-летнего возраста. Гендерный состав: 505 представительниц женского пола в возрасте 11-12 лет, 530 – в возрасте 13-14 лет, 493 представителя мужского пола в возрасте 11-12 лет и 478 – в возрасте 13-14 лет. Характеристика выборочной совокупности представлена в таблице Л (Приложение Л).

В качестве диагностического инструментария выступил опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», разработанный в рамках настоящего исследования (Приложение Ж.2.2). Первоначально форма состояла из 63 утверждений (Приложение Ж.2.1). Вопросы опросника (Вариант 1) были сформированы с учётом выделенных нами критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию. Нами была проведена психометрическая проверка опросника в программе IBM SPSS Statistics 22, выполнена процедура определения диагностической пригодности заданий методики, проверка методики на надёжность, оценка валидности и процедура нормирования. Описание процедуры психометрической проверки методики и полученные результаты представлены в приложении Ж.2.3.

Результаты, полученные в ходе количественной обработки данных, позволяют констатировать то, что 4,01% младших подростков в возрасте 11-12-лет обладают высоким уровнем готовности к саморазвитию, 58,02% – средним уровнем и 37,97% – низким уровнем готовности к саморазвитию.

В группе старших подростков в возрасте 13–14 лет зафиксировано то, что высоким уровнем готовности к саморазвитию обладают 3,77% испытуемых, средним – 63,49% , низким уровнем готовности к саморазвитию – 32,74% подростков.

Имеются особенности в сформированности отдельных критериев и компонентов готовности к саморазвитию *в каждом возрастном диапазоне.* В группе младших подростков наиболее сформированной (из исследуемых) оказалась мотивационная сфера, наименее сформированными – волевая и саморегуляционная

сферы личности. В группе старших подростков наиболее сформированной оказалась мотивационная сфера, наименее сформированной – эмоциональная сфера личности. Отмечается минимальный процент испытуемых (по всей выборке), обладающих высоким уровнем сформированности эмоционального критерия (3,81% – младшие подростки; 2,58% – старшие подростки). У старших подростков более низкие значения зафиксированы по экзистенциальному критерию. В старшем подростковом возрасте отмечены более высокие значения по компонентам способности к рефлексии и самопрогнозированию, сформированности субъектности. Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия Фишера показала, что существенных различий в уровнях сформированности исследуемых критериев и компонентов готовности подростков к саморазвитию между младшими и старшими подростками не наблюдается: $F_{эмп.} < F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$ (Приложение М.1).

Гендерные профили готовности подростков к саморазвитию оказались не тождественными, что указывает на гендерные особенности психосоциального развития подростков. Для сравнения мы сформировали свободные выборки из 750 девушек и 750 парней, в каждую из которых поровну вошли представители младшего и старшего подросткового возраста. Полученные результаты таковы, что практически все критерии готовности к саморазвитию (кроме эмоционального) у представительниц женского пола оказались более сформированными, чем у представителей мужского пола. Тенденция определена, однако статистически значимых отличий между выборками по исследуемым критериями и компонентам не зафиксировано, проверено с помощью критерия Фишера: $F_{эмп.} < F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$ (Таблица М.1, Приложение М.1).

Отдельному сопоставлению были подвергнуты полученные эмпирические данные среди подростков, *проживающих в городской и сельской местности.* Исходя из наличного количества сельских обучающихся, участвующих в опытно-экспериментальном исследовании, были сформированы две выборки (городская и сельская) численностью по 105 человек. Группу подростков из сельской местности составили представительницы женского пола (26 человек в возрасте 11-12 лет и 27 человек в возрасте 13-14 лет) и представители мужского пола (26 человек – возрасте 11-12 лет и 26 – в возрасте 13-14 лет). Аналогичная по гендерному и возрастно-

му составу была сформирована свободная выборка подростков, в которую вошли городские жители, участвующие в исследовании. Статистический анализ результатов сравнения выборок по критериям и компонентам готовности подростков к саморазвитию показал, что у подростков из сельской местности отмечаются более высокие показатели сформированности экзистенциального, предметно-практического, волевого и эмоционального критериев, при этом в процентном соотношении разница со сравниваемой выборкой не значительная, существенных различий между выборками с помощью критерия Фишера не зафиксировано: $F_{эмп.} < F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$ (Таблица М.1; Приложение М.1).

Таким образом, эмпирическим путём были получены данные об уровнях готовности старших и младших подростков к саморазвитию, определены гендерные, возрастные особенности, а также выявлена специфика, связанная с местом проживания (городская и сельская местность).

Эмпирическая задача: изучение поведенческих стратегий подростков в ситуации преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Исследование было проведено на той же выборке испытуемых. В качестве инструментария использовался опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк [262] (Приложение Ж.3), результаты исследования представлены в приложении М.2.

Полученные данные о доминирующих копинг-стратегиях (Таблица М.2; Приложение М.2) представлены нами в сопоставлении с результатами изучения готовности подростков к саморазвитию (Таблица М.1; Приложение М.1):

– в младшем подростковом возрасте зафиксированы более низкие значения по адаптивным копинг-стратегиям: «самоконтроль» (4,60%), «принятие ответственности» (7,97%), «планирование решения проблемы» (5,56%), относительно адаптивной копинг-стратегии «положительная переоценка» (9,77%) и более высокие значения по стратегии «поиск социальной поддержки» (10,76%); для сравнения: в этой же выборке зафиксированы более низкие значения по компонентам: «способность к рефлексии», «способность к самопрогнозированию» и «сформированность субъектности»;

– у старших подростков (по сравнению с младшими подростками) отмечаются более высокие значения применительно к использованию как адаптивных, так и неадаптивных копинг-стратегий, что связано с тем, что в данной возрастной группе фиксируются более низкие значения сформированности эмоционального критерия; подростки замыкаются в себе, не желают принимать помощь со стороны; наряду с этим, у них фиксируются выше показатели развития саморегуляционного и волевого критериев, что свидетельствует о том, что старшие подростки могут осуществлять самоконтроль и проводить рефлексию своего поведения;

– в женской выборке, в отличие от мужской выборки, зафиксированы более высокие показатели по всем адаптивным копинг-стратегиям и более низкие показатели конфронтационного копинга, что можно объяснить тем, что у представительниц женского пола более сформированными оказались саморегуляционный, волевой, предметно-практический критерии готовности к саморазвитию, способности к рефлексии и самопрогнозированию; в мужской выборке оказались выше значения по копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» (10,90%), что можно объяснить тем, что в мужской выборке зафиксированы более высокие значения по эмоциональному критерию; в женской выборке (в отличие от мужской) отмечаются более высокие показатели использования неадаптивных копинг-стратегий: «бегство-избегание» (16,00%) и «дистанцирование» (21,12%);

– подростки, проживающих в городской местности, чаще используют копинг-стратегии: «самоконтроль» (3,40%) и «планирование решения» (4,83%), что можно объяснить тем, что в городской выборке более сформированным оказался саморегуляционый критерий; сельские жители чаще, чем городские, прибегают к применению стратегий: «социальная поддержка» (10,28%), «принятие ответственности» (7,14%), «положительная переоценка» (11,56%) и реже – к стратегиям: «бегство-избегание» (25,70%), «дистанцирование» (17,56%), «конфронтационный копинг» (17,01%), что можно объяснить тем, что в данной выборке имеются более высокие значения по волевому, экзистенциальному и эмоциональному критериям;

– в целом, *по всем выборкам процент доминирующих неадаптивных копинг-стратегий оказался выше, чем адаптивных,* что говорит о неготовности

подростков к активному преодолению препятствий на пути достижения цели, при этом мотивация к саморазвитию у испытуемых имеется, что подтверждается результатами изучения уровня готовности подростков к саморазвитию: сформированность мотивационного критерия по выборкам самая высокая, в сравнении с остальными критериями (Таблица М.1; Приложение М.1).

Полученные данные были проверены методом статистической обработки данных. Расчёт критерия Фишера показал, что все сравниваемые выборки существенно не отличаются по соответствующим доминирующим копинг-стратегиям: $F_{эмп.} < F_{кр.}$ по всем копинг-стратегиям (Таблица М.2; Приложение М.2).

Для нашего исследования важным оказалось то, что корреляционный анализ Пирсона, проведённый нами на свободной выборке в 225 человек, представленной подростками в возрасте 11-14 лет и сформированной из числа испытуемых, у которых зафиксирован высокий / средний / низкий уровни готовности к саморазвитию (по 75 человек в каждой подгруппе), показал на наличие взаимосвязи между копинг-стратегиями и уровнями сформированности критериев готовности подростков к саморазвитию [159]. На схеме М.3.1 (Приложение М.3.1) представлена корреляционная плеяда взаимосвязей копинг-стратегий с критериями готовности подростков к саморазвитию, построенная нами на основе полученных данных. Копинг-стратегии, используемые подростками в качестве доминирующих, коррелируют с критериями их готовности к саморазвитию, а именно:

– уровень сформированности *экзистенциального критерия готовности* имеет умеренные положительные связи с копинг-стратегиями *принятия ответственности* (r = 0,61358), *положительной переоценкой* (r = 0,51314) и умеренную отрицательную связь – с *конфронтационным копингом* (r = минус 0,58724);

– уровень сформированности *мотивационного критерия* имеет умеренную отрицательную связь *с дистанцированием* (r = минус 0,62405);

– уровень сформированности *эмоционального критерия* имеет умеренную положительную связь со стратегией *поиска социальной поддержки* (r = 0,47805) и сильные отрицательные связи с *конфронтационным копингом* (r = минус 0,79521), *бегством-избеганием* (r = минус 0,77809) и *дистанцированием* (r = минус 0,7428);

– уровень сформированности *интеллектуального критерия готовности* имеет умеренную положительную связь со стратегией *планирования решения проблемы* (r = 0,51123) и сильную отрицательную связь с *конфронтационным копингом* (r = минус 0,72843);

– уровень сформированности *предметно-практического критерия готовности* имеет умеренную положительную связь со стратегией *планирования решения проблемы* (r = 0,48779) и сильную отрицательную связь *с дистанцированием* (r = минус 0,81855);

– уровень сформированности *волевого критерия готовности* имеет умеренную положительную связь со стратегией *принятия ответственности* (r=0,49919), сильные отрицательные связи *с дистанцированием* (r=минус 0,80112) и *бегством-избеганием* (r = минус 0,82312);

– уровень сформированности *саморегуляционного критерия готовности* имеет умеренные положительные связи со стратегиями *самоконтроля* (r=0,51347) *и планирования решения проблемы* (r = 0,49832), умеренную отрицательную связь *с конфронтационным копингом* (r = минус 0,69001).

Примечательно, что положительные связи между критериями готовности подростка к саморазвитию обнаружены с доминирующими *адаптивными копинг-стратегиями:* «принятие ответственности», *«*планирование решения проблемы», «самоконтроль», *относительно адаптивными:* «положительная переоценка» и *«*поиск социальной поддержки», а отрицательные связи – *с неадаптивными копинг-стратегиями:* «конфронтационный копинг», «дистанцирование» и «бегство-избегание» [159] (Таблица М.3.3; Приложение М.3.3).

Наличие обнаруженных связей экспериментально подтверждает *достоверность закономерности связи готовности подростка к саморазвитию с его индивидуальным социальным опытом, формирующемся в результате накопления опыта преодоления, решения жизненно важных проблем.*

Анализ полученных результатов выявил следующую тенденцию: у подростков, обладающих *высоким или средним уровнем готовности к саморазвитию, фиксируются в качестве доминирующих адаптивные и относительно адаптив-*

ные копинг-стратегии (по одной и более в индивидуальном профиле). *Подростки, демонстрирующие низкий уровень готовности к саморазвитию, используют в качестве доминирующих неадаптивные или относительно адаптивные копинг-стратегии,* в их профилях фиксируется одна или несколько неадаптивных копинг-стратегий в качестве доминирующих (Таблица М.3.2; Приложение М.3.2).

Полученные данные позволяют утверждать, что *формирование готовности подростков к саморазвитию будет эффективным, если, организовывая педагогическое сопровождение, будет целенаправленно проводиться работа, направленная на формирование адаптивных копинг-стратегий подростков, восприятие ими ситуации преодоления как возможности для саморазвития*.

Эмпирическая задача: изучение образа «Я»-идеальный современных подростков. Учитывая, что цель саморазвития заключается в движении к своему идеалу, для нашего исследования важным стало изучение и определение образа «Я»-идеальный, к которому стремится современный подросток. Для решения данной эмпирической задачи нами был использован опросник «Мой идеал» (авторы: М. И. Рожков, И. В. Иванова) [397, с.44-45] (Приложение Ж.1). Исследование было проведено в г. Калуге, Калужской области, г. Ярославле, г. Москве, г. Костроме, г. Люберцы. Объем выборочной совокупности – 969 подростков в возрасте 11–14 лет. Характеристика выборочной совокупности представлена в таблице Л (Приложение Л), полученные результаты – в таблице М.4 (Приложение М.4).

Эмпирическое изучение образа «Я»-идеальный подростков показало, что:

– в качестве идеала, на который ровняются *подростки*, *проживающие в г. Калуге*, были выбраны: родители, члены семьи (16,67%); известные спортсмены и актёры (по 13,33%); известные поэты, вокалисты, тик-токеры, блогеры, персонажи литературных произведений, политические деятели, бизнесмены, летчики-испытатели (по 6,67% и менее). В данных людях подростков привлекают: целеустремленность, уверенность (33,33%), новаторство, ум (30,00%), доброта (16,67%), бесстрашие, находчивость и решительность (13,33%);

– в группе *подростков, проживающих в сельской местности*, процентное

соотношение в иерархии преобладающих выборов распределилось несколько иначе: 38,67% подростков хотят быть похожими на родителей и членов своей семьи; 36,00% – на В. В.Путина; 10,00% подростков – на тик-токеров, блогеров; в выбранных лицах их привлекают: целеустремленность (42,67%), ум (38,00%), достижения, подвиги, успешность (38,00%), сила характера, воля (36,67%), доброта (36,00%), богатство (24,67%) и юмор (22,67%);

– *респонденты из Костромы, Ярославля, Москвы и Люберец* отметили, что хотят быть похожими на родителей и членов семьи (24,28%), известных спортсменов (17,15%) и актёров (10,29%); в данных людях их привлекают: достижения, подвиги (24,97%), помощь другим (16,05%), доброта (12,07%), сила характера и сила воли (10,97%), ум (10,15%). Важно заметить широту категорий ответов (друзья, поэты, вокалисты, писатели, тик-токеры, блогеры, стимеры, программисты, ютуберы, геймеры, киберспортсмены, персонажи анимэ, игр и мультфильмов, герои фильмов, литературные персонажи, политические деятели, чиновники, учителя, педагоги дополнительного образования, врачи, спасатели, бизнесмены, учёные, герои, ветераны, военные, полицейские, пилоты, представители других профессий); 10,29% респондентов затруднились сделать свой выбор;

– на закрытый вопрос «Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится?» (было предложено отметить одного человека из списка: А. С. Пушкин, Иван Грозный, Пётр-I, В. А. Моцарт, И. Ньютон, М. И. Кутузов, Н. В. Гоголь, С. А. Есенин, П. И. Чайковский, Ю. А. Гагарин, С. П. Королёв, В. В. Путин, В. В.Познер, Р. А. Абрамович, Г. В. Хазанов, Д. К. Юсупов) *калужане* (в приоритете) ответили – Н. В. Гоголь (20,00%), А. С. Пушкин (16,67%), В. В. Путин и Ю. А. Гагарин (по 13,33%); *респонденты – жители сельской местности* в большинстве своём выбрали В. В. Путина (63,33%); *приоритетные выборы респондентов из Костромы, Ярославля, Москвы и Люберец* – А. С. Пушкин (26,61%), В. В. Путин (20,85%), Н. В. Гоголь (18,38%); в выбранных известных лицах подростков привлекают, в основном, следующие качества: ум, целеустремлённость, сила характера, талант (данные качества получили по 40% выборов и более во всех группах респондентов) [209; 215].

Как видно из результатов эмпирического изучения образа «Я»-идеальный подростков, близкие люди, родители и педагоги не всегда выступают ориентиром для подражания. По результатам проведённого исследования родителей и членов семьи в качестве ориентира для саморазвития выбрали менее 40% подростков в каждой выборке групп респондентов; больший процент зафиксирован в группе подростков из сельской местности (38,67%). Подростки, проживающие в Ярославле, Костроме, Москве, Люберцах (3,16%), отметили, что хотят быть похожими на своих учителей и педагогов дополнительного образования, в остальных выборках по результатам обработки полученных данных такой категории не отмечено. Возможно, этот факт связан с тем, что педагоги не демонстрируют те компетенции и качества личности, которые являются приоритетными для современных подростков. Сегодня пространство саморазвития подростка сужено, поскольку задачи самоопределения в жизни и создания образа «Я»-идеальный транслируются социальными сетями, интернет-сообществами, средствами массовой информации, что диктует свои устои и формирует представление об образе идеального «Я» и предпочитаемого будущего. Речь идёт не обязательно о том, что данные ориентиры неверны или недостойны для подражания, сколько об опасности того, что, ориентируясь на нечто отдалённое, не всегда реалистичное, а идеально преподнесённое в виртуальном пространстве, подросток рискует столкнуться с ложным представлением об идеальном человеке, его жизни, возможностях и т.д., что может нанести психологический урон и стать барьером саморазвития, способствовать снижению самооценки и самоуважения [215, с.118].

Для нашего исследования важным явилось то, что подростками *в качестве приоритетных ценностей отмечены те, которые связаны с преодолением, волевой сферой личности – целеустремлённость, сила характера, воля, уверенность в себе, бесстрашие, находчивость, решительность. Это говорит о том, что подростки осознают ценность волевых качеств и связывают их с успешностью, представлением о них как о характеристиках образа идеального человека.*

Подготовленный и апробированный пакет диагностического инструментария был использован нами в дальнейшем в режиме формирующего эксперимента.

4.3 Содержание, формы и результаты подготовки педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Одной из задач опытно-экспериментальной деятельности стала подготовка педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Необходимость её реализации подтверждается результатами проведённых нами эмпирических исследований.

В исследовании, направленном на ***изучение опыта педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании*****,** приняли участие 115 педагогов и 30 методистов системы дополнительного образования детей города Калуги и Калужской области, представившие следующие образовательные организации: ДЮЦКО «Галактика», ЦРТДиЮ «Созвездие», ОЭБЦ.

Педагоги дополнительного образования и методисты прошли *опрос «Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в системе дополнительного образования детей»,* заполнив соответствующие опросные листы (Приложение И.1; Приложение И.2). Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги на своих занятиях стремятся сформировать у детей любознательность и интерес к предмету, общую эрудицию и практические умения (44,3%), в меньшей степени – нравственные ценностные ориентации (10,4%). Методисты в качестве приоритетных личностных качеств, которые необходимо формировать у подростков условиях дополнительного образования, обозначили способность к рефлексии, общую эрудицию, мотивацию к саморазвитию (60,0%), инициативность и коммуникативные способности (40,0%) [422]. Опрос показал, что развитие нравственных ценностных ориентаций подростков не воспринимается педагогами в качестве ведущей задачи дополнительного образования; лишь 10,4% респондентов отметили её в качестве приоритетной. Задачу, связанную с развитием рефлексии обучающихся, обозначили в качестве ведущей для дополнительного образо-

вания 34,8% педагогов и 60,0% методистов.

Под результативностью образовательного процесса в творческом объединении педагоги понимают: успешное освоение обучающимися образовательной программы (69,6% ответов); продуктивность деятельности, выражаемую в предметно-практических достижениях (49,6% ответов); участие детей в различных конкурсах, фестивалях, выставках и соревнованиях (51,3% ответов); сформированная нравственная устойчивость обучающихся (15,6% ответов). Методисты в качестве приоритетных и равнозначных по числу выборов (по 60,0%) отметили следующие позиции: готовность обучающихся к саморазвитию; сформированность субъектной позиции; ранняя профессиональная ориентация; продуктивность деятельности, выражаемая в предметно-практических достижениях [397].

Факторами, обеспечивающими получение высоких результатов в профессиональной деятельности, педагогами были отмечены: применение инновационных приёмов и методов обучения (80,0%); систематическая подготовка обучающихся к конкурсам, олимпиадам, соревнованиям разного уровня (65,2%); включение детей в социально-полезные виды деятельности (60,0% ответов). Позиция «использование методов нравственного воспитания» обозначена 34,7% респондентами, «активное включение родителей в образовательный процесс» – 25,2% педагогами. «Методисты, отвечая на вопрос: «Как Вы полагаете, что помогает педагогам дополнительного образования, работающим с подростками, добиваться лучших результатов в их профессиональной деятельности?», указали те же позиции: «систематическая подготовка обучающихся к конкурсам, олимпиадам, соревнованиям разного уровня (60,0%), «включение детей в социально полезные виды деятельности» (80,0%)» [397, с.42].

На вопрос «Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности?» опрошенные из числа педагогов ответили следующим образом: «Стремлюсь периодически применять на занятиях приёмы формирования рефлексии и самоконтроля» (80,0%), «Систематически и целенаправленно использую методы формирования самоконтроля и рефлексии на занятиях» (20,0%), «Полагаю, что нет необходимости раз-

вивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности» (0,0%). Методисты (100,0%) на данный вопрос ответили: «Полагаю, что педагогам необходимо систематически и целенаправленно использовать методы формирования самоконтроля и рефлексии на занятиях» [394, с.42]. В качестве средств и методов, помогающих формировать у подростков рефлексию и самоконтроль, педагогами указаны следующие позиции: взаимная проверка, самопроверка по заданному алгоритму / образцу; составление плана действий; анализ работы, результата своих действий; анализ выступлений профессиональных коллективов и своего творческого выступления; беседы, дискуссии; ролевые игры; методы сравнения и аналогии; ведение дневников здоровья; опросы «Продолжи фразу» и др. Методистами список дополнен методом действий по заданным разветвлённым алгоритмам [397].

Отвечая на вопрос: «Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков нравственные ценностные ориентации?», 80,0% педагогов указали, что стремятся применять на занятиях методы и приёмы нравственного воспитания; 20,0% педагогов систематически и целенаправленно используют методы нравственного воспитания. В качестве используемых педагогических средств, методов и приёмов формирования нравственной устойчивости подростков педагоги указали беседы, дискуссии, элементы круглого стола, видеоматериалы, яркий пример, личный пример, ролевые игры, благотворительные концерты, изучение репертуара и литературы. Все опрошенные методисты (100,0%) считают, что «…педагогам необходимо систематически использовать методы нравственного воспитания детей и в качестве рекомендуемых средств выделили дискуссии на темы нравственных понятий, решение учебных задач и примеры из жизни» [397, с.43].

Опрос показал, что педагоги и методисты акцентируют внимание на необходимости формирования у подростков мотивации к саморазвитию и рефлексии, при этом полагают, что «…современный подросток не готов к самостоятельному и ответственному выбору» [397, с.43]. Так, 60,0% методистов и 54,8% педагогов на вопрос: «Как Вы думаете, готов ли современный подросток (11-14 лет) к самостоятельному и ответственному выбору?» ответили: «Нет» [397].

В качестве педагогических средств, помогающих формировать мотивацию подростков к саморазвитию, самопознанию и самопрогнозированию, педагоги отметили создание ситуации успеха, позитивной эмоциональной атмосферы, целеполагание, планирование, анализ результатов, использование взаимопроверки, взаимодействие с социальными партнёрами (театрами, музеями, институтами), коуч-техники, мотивационные видеоролики, геймификацию. Методисты в качестве важного средства, позволяющего формировать мотивацию к саморазвитию, указали личный пример педагога [397].

Эмпирическое изучение опыта педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании показало, что в образовательных организациях накоплены отдельные педагогические практики нравственного воспитания, развития рефлексии и самоконтроля, однако педагогам необходимо систематически и целенаправленно подходить к формированию готовности подростов к саморазвитию, осознавая причинно-следственные связи между результатом саморазвития ребёнка и уровнем сформированности ценностно-смысловой и рефлексивно-регуляционной сфер личности.

Изучая готовность педагогов к рассматриваемому сопровождению, нами было проведено анкетирование ***«Изучение готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков»*** (Приложение И.3), в котором приняли участие 115 педагогов, работающих в ДЮЦКО «Галактика», ЦРТДиЮ «Созвездие» и ОЭБЦ. В результате были получены данные, свидетельствующие о том, что педагоги дополнительного образования обладают мотивацией к получению новых знаний и умений в области организации сопровождения саморазвития детей (94,8%), но им не достаточно хорошо знакомы идеи экзистенциальных подходов в педагогике. Так, 58,3% респондентов затруднились ответить на вопросы, связанные с пониманием сущности саморазвития, указанием приёмов педагогического сопровождения данного процесса. По предложенному шкалированию респонденты провели самоанализ теоретического компонента готовности к сопровождению (полученные данные по уровням: высокий – 15,7%, средний – 45,2%; низкий – 39,1%), психологический компонент готовности к сопровожде-

нию (полученные данные по уровням: высокий – 55,7%, средний – 39,1 %, низкий – 5,2%), творческий компонент готовности (полученные данные по уровням: высокий – 67,0%, средний – 28,7%, низкий – 4,3%). Примечательно, что педагогами в качестве предпочтительных форм работы по повышению уровня их готовности к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании были отмечены следующие формы: обучающие семинары (86,9%), мастер-классы (80,0%), открытые занятия (57,4%), индивидуальные консультации с методистом, психологом (48,9%). В качестве возможных проблем, с которыми может столкнуться педагог в ходе организации сопровождения, респонденты отметили следующие: инертность педагогов, их приверженность к использованию традиционных методов и форм работы с детьми; устоявшиеся приёмы и мероприятия, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности и отсутствие дополнительной оплаты труды за данный вид деятельности педагога.

В результате проведения опросов среди педагогов и методистов, анализа опыта организации педагогической работы по саморазвитию подростков в образовательных организация дополнительного образования, участвующих в опытно-экспериментальном исследовании, мы пришли к выводу о том, что изучаемый педагогический процесс не представлен в основной образовательной программе образовательных организаций, планах воспитательной работы педагогов, а выражен отдельными методами, направленными на формирование рефлексивно-регуляционной и ценностно-смысловой сфер личности обучающихся.

В контексте настоящего исследование нами было осуществлено ***изучение опыта профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании***. Участвуя в реализации основной образовательной программы КГУ им. К. Э. Циолковского по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Педагогика режиссуры и сценического искусства» (бакалавриат, заочная форма обучения) [467] и являясь её руководителем, имеется возможность рассмотрения отдельных вопросов, связанных с подготовкой будущих

педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Основная образовательная программа реализуется в рамках ФГОС высшего образования, уровень высшего образования – бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 04.10.2015г. N1426 [468]. Интересующие нас вопросы отражены в структуре отдельных дисциплин (Приложение К.1.1) и, в основном, представлены содержанием, связанным с нравственным воспитанием обучающихся, применением педагогических приёмов, методов и форм работы по развитию ценностно-смысловой и рефлексивно-регуляционной сфер детей в условиях реализации театрализованной деятельности в дополнительном образовании [467]. Так, в структуре дисциплины *«Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков в дополнительном образовании»* рассматриваются вопросы изучения специфики организации сопровождения обучающихся и поддержки в условиях дополнительного образования. В рамках изучения дисциплины *«Технологии обучения сценическому мастерству в дополнительном образовании»* студенты знакомятся с развивающими и воспитательными возможностями дополнительного образования и его ролью в формировании саморазвивающейся личности обучающихся. Осваивая дисциплину *«Технологии обучения театральному мастерству в дополнительном образовании»,* будущие педагоги учатся составлять индивидуальные маршруты развития детей в условиях дополнительного образования. Изучая дисциплину *«Проектирование в профессиональной деятельности»,* студенты разрабатывают и защищают курсовые проекты по тематике проектирования в профессиональной деятельности. При их написании важное внимание уделяется подготовке будущих педагогов к организации педагогического сопровождения обучающихся в условиях театральных студий в дополнительном образовании, знакомству с технологией педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, что проводится в форме консультаций с использованием case-study [184, с.55-56]. В приложении К.1.2 представлен опыт реализации данной дисциплины.

В процессе подготовки магистрантов очной формы обучения по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» в контексте магистерской программы «Коучинг в педагогическом и социальном сопровождении детей и молодёжи в современных социально-культурных условиях» [467] реализованы дисциплины, содержательно включающие в себя отдельные элементы подготовки студентов к рассматриваемому сопровождению (Приложение К.1.3). Основная образовательная программа реализуется в рамках ФГОС высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, утверждённого приказом Минобрнауки РФ 22 февраля 2018 г., № 127 [471]. Являясь руководителем основной образовательной программы, автор принял участие в разработке рабочих программ дисциплин и их реализации. В частности, в процессе профессиональной деятельности была реализована дисциплина *«Проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития личности»,* включающая в себя знакомство студентов с технологией педагогического сопровождения саморазвития подростов в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей [182]. Обучение было проведено с использованием интернет-технологий, мультимедийных проектов, case-study, метода «мозгового штурма». Студентами были подготовлены рефлексивные эссе, а также индивидуальные и групповые проекты [184]. Опыт реализации дисциплины представлен в приложении К.1.4.

Имеющийся опыт участия в разработке и реализации основных образовательных программ высшего образования позволил прийти к выводам:

1) в рамках реализации основных образовательных программ высшего образования по направлениям «Педагогическое образование» (бакалавриат), «Психолого-педагогическое образование» (магистратура) в КГУ им. К. Э. Циолковского имеется опыт решения отдельных задач подготовки студентов к реализации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании, что отражено в содержании рабочих программ отдельных дисциплин, имеющих профессиональную направленность, программных разделов и тем [467];

2) для организации целенаправленной подготовки будущих педагогов к рас-

сматриваемому сопровождению актуальным является включение в состав рабочих программ дисциплин модулей, раскрывающих педагогические основы данного вида педагогической деятельности (на бакалавриате) и его методологическую специфику (в магистратуре), и их реализация в процессе обучения.

Опыт работы диссертанта в высшей школе позволил осуществить разработку модулей, которые могут рассматриваться в качестве программного средства обеспечения подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Были подготовлены следующие модули:

– ***модуль «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков»*** *(автор – И. В. Иванова)*, составленный в соответствии с ФГОС высшего образования, уровень высшего образования – ***бакалавриат***, направление подготовки ***44.03.01 Педагогическое образование***, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 г. № 50362 [469] (Приложение К.2.1);

– ***модуль «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков»*** *(автор – И. В. Иванова)*, составленный в соответствии с ФГОС высшего образования, уровень высшего образования – ***магистратура***, направление подготовки ***44.04.01 Педагогическое образование***, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 г. № 50361 [470] (Приложение К.2.2).

Специфика модулей такова, что «…каждый из них может лечь в основу разработки самостоятельной дисциплины, войдя в состав учебного плана по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровни высшего образования – бакалавриат, магистратура), так и войти в состав дисциплин, формирующих соответствующие компетенции» [182, с.32] в соответствии с ФГОС высшего образования [469; 470]. Разработанные модули имеют общую трудоёмкость 36 часов, предусматривают лекционные и практические занятия, самостоятельную работу применительно к каждому разделу.

Содержание модуля для будущих бакалавров педагогики представлено следующими *разделами*: «Феномен саморазвития личности» (8 часов), «Воспитание свободного человека в теории и истории педагогики» (8 часов), «Методика педа-

гогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании» (12 часов), «Реализация рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании» (8 часов). Модулем предусмотрены *лекции* (14 часов) и *практические занятия* (12 часов), а также *самостоятельная работа* студентов (10 часов), формами которой являются: подготовка рефератов, докладов, эссе, конспектов занятий, проигрывание деловых игр по моделированию проектов саморазвития подростков. Содержание модуля ориентировано на знакомство студентов с педагогическими основами воспитания свободной личности, формирование мотивации к изучению и применению на практике методов, приёмов и форм педагогического сопровождения саморазвития подростков, знакомство с идеями рефлексивно-ценностного подхода. Важное внимание уделено практике составления проектов саморазвития и организации педагогического сопровождения данной деятельности. В качестве интерактивных методов в ходе организации занятий рекомендуется использовать моделирование студентами деловых игр, решение кейс-заданий, проведение модераций по проблемам саморазвития, организацию дилеммных дискуссий, применение коуч-техник, способствующих самопознанию, самопрогнозированию и планированию шагов достижения целей. Это позволит сделать процесс освоения программного материала проблемно-ориентированным, а значит мотивирующим студентов на поиск ответов на заданные вопросы и решение проблемных ситуаций в области профессиональной деятельности [184].

Модуль «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков» для магистрантов в содержательном аспекте имеет более высокий уровень сложности, поскольку предполагает глубокое теоретическое осмысление теоретических вопросов. Модуль представлен следующими *разделами*: «Теоретико-методологические основы изучения процесса саморазвития подростков» (8 часов), «Концептуальные основы педагогического сопровождения саморазвития подростков» (10 часов), «Рефлексивно-ценностный подход как методологическая база для разработки и реализации технологий, методов и приёмов педагогического сопровождения саморазвития обучающихся» (8 часов) и «Реализация рефлексивно-

ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании» (10 часов). В сравнении с модулем для будущих бакалавров здесь большее количество часов отведено на *самостоятельную работу* (18 часов), формами которой выступают: подготовка аннотаций научных статей и монографий по вопросам, связанным с изучением теории саморазвития и педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании, подготовка научных статей по тематике модуля, а также конструирование вариантов моделей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в условиях городской и сельской образовательной организации. Проведение *лекционных занятий* (8 часов) и *практических занятий* (10 часов) предусматривает системный анализ научной литературы, посвящённой вопросам саморазвития как отражения человеком проекта собственной жизни и рассмотрения методологических основ экзистенциального проектирования. На практических занятиях важное внимание отведено «…организации моделирования магистрантами вариантов педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в условиях дополнительного образования» (тема занятия: «Моделирование реализации фасилитирующей, коучинговой и наставнической функций педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании»). В качестве важного фактора рефлексивно-ценностного подхода, обеспечивающего формирование саморазвивающейся личности обучающегося, рассматривается референтность сопровождающего, что предопределяет актуальность проведения модераций: «Саморазвитие ребёнка – результат саморазвития педагога», «Ценностные ориентации значимого взрослого как вектор саморазвития ребёнка». На занятиях предусмотрено использование интернет-технологий, мультимедийных проектов, case-study, метода «мозгового штурма», коуч-техник [182; 184].

При разработке модулей мы ориентировались на то, что они являются «…относительно самостоятельной частью какой-либо системы, единством взаимозаменяемых частей чего-либо» [435, с.195], законченной дидактической единицей, к которой предъявляются требования, связанные с наличием

«…совокупности содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, контрольных материалов» [463, с.5]. Компоненты модулей представлены в приложениях (Приложение К.2.1; Приложение К.2.2).

В контексте настоящего исследования был разработан и апробирован ***контент программ дополнительного профессионального образования, направленный на подготовку педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании,*** *разработчик – И. В. Иванова*, (Приложение К.2.3). Предложенное содержание оставлено в соответствии с ФГОС высшего образования, уровень высшего образования – магистратура, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [470] и может быть использовано в системе повышения квалификации работников образования через его включение в программы курсов [183].

Контент имеет общую трудоёмкость 20 часов и содержит следующие *разделы*: «Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования» (4 часа), «Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков» (4 часа), «Методика педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании» (6 часов), «Реализация рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании» (6 часов). Реализация контента предполагает проведение *лекционных занятий* (8 часов) и *практических занятий* (4 часа), организацию *самостоятельной работы* слушателей (8 часов) в форме изучения литературы, подготовки и защиты педагогических проектов. В качестве *форм организации текущего контроля* знаний предусмотрена разработка педагогами моделей педагогического сопровождения саморазвития подростков, ориентированных на их апробацию в реализуемой ими профессиональной деятельности, собеседование, теоретический анализ литературы. В качестве *формы итогового контроля* выступает защита педагогических проектов, демонстрирующих опыт реализации идей рефлексивно-ценностного подхода в образовательной практике [183].

Методика реализации контента предусматривает проведение лекций разных

видов: *информативно-диалогические лекционные занятия* (примеры тем занятий: «Принципы педагогического сопровождения саморазвития подростков», «Сущность саморазвития личности в контексте экзистенциальной педагогики»); *бинарные лекционные занятия с участием двух преподавателей* (примеры тем занятий: «Методы, формы и условия педагогического сопровождения саморазвития подростков», «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей»); *лекции-провокации с заранее запланированными ошибками и проблемные лекционные занятия* (примеры тем занятий: «Фасилитирующая, коучинговая и наставническая функции педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании», «Стимулирование рефлексивного поведения подростков»); *лекции-пресс-конференции* (примеры тем занятий: «Возможности дополнительного образования в формирования саморазвивающейся личности подростка», «Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в волонтерской деятельности») [183].

Проведение практических занятий предусматривает реализацию принципа совместной деятельности и сотворчества слушателей через использование активных форм обучения (проблемное занятие, педагогическая мастерская, занятие-дискуссия, модерация), что позволяет каждому обучающемуся включиться в процесс достижения общей цели, реализуя свою интеллектуальную активность и принимая участие в выработке коллективных решений и формулировке выводов. Тематика практических занятий носит проблемно-ориентированный характер, что побуждает к профессиональной рефлексии – «Референтный педагог» (тема круглого стола / модерации); «Методы и формы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в творческих объединениях разных направленностей» (тема занятия-дискуссии); «Педагогическое сопровождение саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании» (тема педагогической мастерской); «Волонтёрская деятельность как фактор социального воспитания, формирования ответственности и нравственных ценностей подростков» (тема круглого стола); «Формирование рефлексивных способностей и нравственных ценностей подростков» (тема педа-

гогической мастерской) [183, с.26-27]. Предусмотрено обучение с применением интернет-технологий, case-study, деловых игр, метода «мозгового штурма», а также анализа продуктов деятельности педагогов и подростков: эссе, сочинений, записей в дневниках, ответов на вопросы анкет, опросников и т.д. Продуктивности практических занятий способствует обращение к жизненному опыту и опыту профессиональной деятельности педагогов.

Педагог должен обладать умениями «…мгновенно формулировать свою мысль, задавать наводящие вопросы, вовремя ставить острый вопрос и легко отвечать на заданные подростками вопросы, вовлекая аудиторию в диалог, определять темы и повороты коммуникации, способствующие достижению желаемой цели» [189, с.145]. У педагога должны быть сформированы прикладные навыки в области коммуникации, с целью отработки которых предусмотрено проведение занятий с элементами тренингов.

С 2017 года отдельные разделы и темы, предусмотренные контентом, реализованы диссертантом в качестве приглашённого лектора в рамках чтения курсов повышения квалификации для педагогов дополнительного образования г. Калуги и Калужской области, организованных КГИРО. В апробации контента приняли участие свыше 300 слушателей курсов повышения квалификации из числа педагогических работников системы дополнительного образования детей г. Калуги и Калужской области.

Дискуссию, носящую проблемный характер для слушателей, определила тема «Готовность подростка к саморазвитию, её критерии», проблемным стал вопрос: «Готов ли не готов современный подросток к саморазвитию?», что согласуется с результатами проведённого нами опроса педагогов и методистов «Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в системе дополнительного образования детей». Лекция на тему «Сущность саморазвития личности в контексте экзистенциальной педагогики» носила просветительский характер и вызвала познавательный интерес у педагогов. Организуя лекционное занятие на тему «Методы, формы и условия эффективности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании», было организовано

обращение к опыту профессиональной деятельности слушателей, что позволило расширить педагогический багаж содержания рассматриваемого вопроса. Новыми по содержанию для слушателей стали занятия по следующим темам: «Модель педагогического сопровождения саморазвития в дополнительном образовании, основанная на методологии рефлексивно-ценностного подхода», «Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей», «Формирование готовности подростков к саморазвитию в условиях их участия в социально значимой деятельности». На занятиях педагоги моделировали процесс сопровождения в дополнительном образовании в заданных условиях, руководствуясь алгоритмом педагогической деятельности, организуемой в рамках рассматриваемого сопровождения. Формой итогового контроля стала защита слушателями педагогических проектов, реализованных ими в своей профессиональной деятельности, рефлексия достигнутых результатов [183].

Примеры тем педагогических проектов, разработанных слушателями курсов повышения квалификации: «Профессиональное самоопределение подростков в дополнительном образовании», «Индивидуальное проектирование саморазвития своей личности: опыт педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании», «Активное преодоление как показатель готовности к саморазвитию», «Анализ притч как методический приём, обеспечивающий формирование восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития».

По итогам опытного исследования были выявлены позитивные изменения в части владения знаниями методологических и методических основ педагогического сопровождения саморазвития подростков. Были отмечены варианты включения педагогических средств сопровождения в образовательную практику дополнительного образования, что подтверждается результатами наблюдений, опросов педагогов, анализом подготовленных педагогических проектов и рефлексивных эссе.

Третьей формой подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании является организация деятельности экспериментальной площадки на базе образовательной

организации дополнительного образования.

В нашем случае ***подготовка педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков, базирующегося на методологии рефлексивно-ценностного подхода, представляет собой компонент деятельности экспериментальных площадок, открытых на базе ДЮЦКО «Галактика».***

ДЮЦКО «Галактика» – ведущая образовательная организация, на базе которой получили опытно-экспериментальную апробацию идеи настоящего исследования и, соответственно, была организована специальная подготовка педагогов к их реализации. При участии педагогов и методистов ДЮЦКО «Галактика» в дальнейшем была организована подготовка педагогов, работающих в сельских школах, к участию в педагогическом эксперименте.

Выбор образовательной организации предопределён наличием у неё педагогического потенциала, существенного для реализации идей настоящего исследования, что заложено её ресурсами:

– ДЮЦКО «Галактика» имеет многолетний опыт реализации экспериментальной деятельности по теме исследования;

– на базе организации реализуются дополнительные общеразвивающие программы разных направленностей, в данном процессе активное участие принимают социальные партнёры [320], что важно для нашего исследования, поскольку расширение ресурсных возможностей (кадровых, научно-методических, информационных) образовательной организации – одно из условий, способствующих созданию и полноценной реализации подростками проектов саморазвития (Приложение Н.1; Приложение Н.3.2);

– функционирование в организации детского технопарка «Кванториум» создаёт условия для овладения подростками навыков проектирования, приобретения опыта исследовательской работы, что стало востребованным в опытно-экспериментальной деятельности в связи с решением задач, связанных с разработкой проектов саморазвития;

– с 2016 года ДЮЦКО «Галактика» является *координационным центром по профориентации обучающихся* [245] как значимого направления развития допол-

нительного образования в регионе, что подчёркивается в «Концепции профориентационной работы о обучающимися в образовательных организациях Калужской области» [248]; решение задач профориентационной деятельности согласуется с идеями настоящего исследования, речь идёт о разработке и реализации подростками проектов саморазвития, связанных с профессиональным поиском и самоопределением, самореализацией в интересующей сфере деятельности.

Образовательная организация имеет опыт подготовки и реализации образовательных проектов, создающих условия для саморазвития подростков:

– *проект «Атлас будущих профессий»,* разработанный в 2017 году при участии Малой Академии Наук «Интеллект будущего», в рамках которого с 2017-2018 учебного года для обучающихся образовательных организаций г. Калуги в возрасте 12-16 лет началось обучение по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Атлас будущих профессий», знакомящей подростков с профессиями будущего, учебными заведениями, лидирующими отраслями производства [445]. Программа содержит комплекс методик, направленных на построение индивидуальной траектории обучающихся с учётом их интересов, способностей, профессиограммы. В ходе её реализации используются профессиональные пробы: «Инженер-конструктор», «Учёный», «Психолог» [245, с.428-429]. Данная практика показывает наличие у педагогов ДЮЦКО «Галактика» компетенций в области реализации отдельных идей экспериментальной деятельности, связанных с оказанием помощи обучающимся в профессиональном выборе;

– *проект «Маленький принц»,* обеспечивающий организацию внеурочной деятельности школьников города Калуги через реализацию программы «Маленький принц» (автор: И.В. Иванова) [167], на основе которой разработан воспитательный модуль для дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей, прошедший апробацию в контексте настоящего исследования [162];

– *проект «В космонавты я б пошел, пусть меня научат»,* направленный на формирование у обучающихся отношения к профессии как к средству самореализации. В рамках проекта проходят встречи с космонавтами, организуются вебина-

ры, профильные лагерные смены. Целевые установки проекта согласуются с задачами сопровождения саморазвития подростков в части формирования ответственного отношения к выбору;

– *проект художественной направленности «Молодёжное дизайн-бюро»,* основанный на реализации научно-просветительской образовательной работы в сочетании с художественными видами деятельности и предполагающий знакомство обучающихся с технологиями дистанционного зондирования земной поверхности, нанесения на ткань фотоснимков земной поверхности и пошива одежды. Нетрадиционный педагогический подход, предложенный педагогом дополнительного образования Е. В. Моисеевой, позволяющий повысить мотивацию подростков к изучению космоса, оказался востребованным в процессе педагогического сопровождения саморазвития обучающихся при построении и реализации ими проектов саморазвития (Приложение П.3, пример 2);

– *проект «Умный ЛЕГО»,* разработанный педагогом дополнительного образования А. Ю. Купцовым и направленный на развитие информационных компетенций обучающихся через создание конструкторских проектов, разработку логических схем и пошаговых конструкций, которые нашли своё применение в ходе реализации опытно-экспериментальной работы в процессе построения подростками содержания шагов проектов саморазвития и соблюдения логической связи между ними (Приложение П.3, пример 1);

– *проект «Космическая азбука»,* включающий в себя организацию образовательного процесса с применением творческих проектных методов на примере создания обучающимися моделей космических объектов в форме букв. Данный нетрадиционный педагогический подход предложен педагогом дополнительного образования Л. Н. Вархульска и применён в ходе деятельности экспериментальной площадки через реализацию приёма самопознания «Я в виде буквы»: «Если бы я был буквой, то на какую букву я был бы похож и почему?»;

– *проект «Настольные космические игры»,* направленный на повышение мотивации детей к изучению космоса, знакомство с историей космонавтики. Настольные игры, разработанные обучающимися в рамках данного проекта: «Калуга

космическая», «Школа КосмоЗнаек», стали основой для использования приёма ролевого проигрывания притч и дилеммных ситуаций в разных вариантах развития событий заданного сюжета, что было использовано непосредственно в ходе опытно-экспериментальной работы (Приложение П.3, пример 1).

Учитывая то, что на базе ДЮЦКО «Галактика» была реализована экспериментальная деятельность (2011-2016), послужившая основой для разработки идей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, базирующихся на рефлексивно-ценностном подходе, на её базе актуальным стало открытие экспериментальной площадки Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» на тему «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования» (2017-2020). С 2021 года экспериментальная площадка продолжила своё функционирование под началом Научного центра Российской академии образования при Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Научным руководителем экспериментальных площадок выступил профессор М. И. Рожков, со стороны ДЮЦКО «Галактика» – автор настоящего исследования.

Подготовка педагогов дополнительного образования ДЮЦКО «Галактика» к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков проводилась в контексте деятельности экспериментальной площадки «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования» в соответствии с планом (Приложение К.3.1). Формами подготовки выступили семинары, тренинги, семинары с элементами тренинга, круглые столы, модерации, мастер-классы, дискуссионные площадки, консультации, встречи с руководителями экспериментальной площадки. Обучение было проведено с использованием интернет-технологий, коуч-техник. Было организовано решение педагогами кейс-заданий, моделирование проблемных ситуаций и способов их решения [189].

По результатам подготовки педагогов *(38 человек, которые в дальнейшем приняли участие в работе подростками, вошедшими в состав экспериментальных групп)* была зафиксирована положительная динамика их готовности к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [189] (Таблица 5).

Таблица 5–Динамика готовности педагогов – участников экспериментальной площадки к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (n=38)

Компонент готовности	Констатирующий этап опытной работы			Контрольный этап опытной работы		
	Высокий уровень (в%)	Средний уровень (в%)	Низкий уровень (в%)	Высокий уровень (в%)	Средний уровень (в%)	Низкий уровень (в%)
Теоретический	18,5	36,8	44,7	55,3	42,1	2,6
Психологический	55,2	39,5	5,3	71,1	28,9	0,0
Творческий	42,1	52,6	5,3	71,1	26,3	2,6

Наиболее гибким к развитию оказался психологический компонент готовности, что свидетельствует о «…желании, мотивации и потребности в профессиональном росте, активной деятельностной позиции, самооценке педагогом своего мотивационного ресурса в области реализации сопровождения» [189, с.146]. В качестве инструментария использовалась анкета «Изучение готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков», разработанная в рамках настоящего исследования (Приложение И.3).

Примечательно, что в результате проведённой работы было зафиксировано изменение в ответах педагогов на вопрос, касающийся предвидения ими возможных проблем и препятствий в практике реализации идей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. На контрольном этапе опытного исследования 55,8% респондентов указали, что хотят принять участие в реализации экспериментальных идей и не видят к этому препятствий в своей профессиональной деятельности; 7,8% педагогов отметили, что возможной проблемой может стать отсутствие необходимого времени для полноценной реа-

лизации идей эксперимента в силу занятости подготовкой обучающихся к текущим мероприятиям, соревнованиям и т.д.; 36,4% педагогов указали, что готовы решать проблемы в текущем режиме, если таковые будут возникать. На констатирующем этапе ответы педагогов носили более проблематичный характер, что можно объяснить ситуацией неопределённости, вызванной их неосведомлённостью о предстоящей деятельности. В частности, педагоги отмечали, что «…проблемы могут возникнуть из-за отсутствия знаний о приёмах и методах сопровождения» (39,0%), «…из-за нехватки времени для реализации новых идей в периоды подготовки к массовым мероприятиям» (15,6%); 31,2% педагогов указывали на то, что могут возникать «…проблемы, связанные с мотивацией подростков на новые, непривычные им виды работы» и лишь 14,2% педагогов отмечали, что готовы решать возможные проблемы в текущем режиме и помогать в этом детям [189, с.146].

Достигнутая готовность педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании позволила им реализовать идеи сопровождения, приобрести новый педагогический опыт и транслировать его в педагогическое сообщество.

В качестве четвёртой формы подготовки педагогов к реализации рассматриваемого сопровождения нами определена ***диссеминация педагогического опыта, полученного в рамках функционирования экспериментальной площадки.*** Данная форма подготовки предполагает взаимообучение в контексте деятельности экспериментальной площадки, что было реализовано через проведение семинаров, мастер-классов, открытых занятий, тренингов, встреч и консультаций, организованных для педагогов сельских школ Калужской области (Приложение К.3.2). В рамках диссеминации полученного опыта при участии образовательных организаций, задействованных в экспериментальной деятельности, были проведены Всероссийские научно-практические конференции (Приложение К.3.3).

Подготовка педагогов сельских школ Калужской области к реализации рассматриваемого сопровождения проводилась автором исследования на базе ИМЦ, г. Юхнов при участии педагогов и методистов ДЮЦКО «Галактика»,

транслирующих педагогический опыт, полученный ими в условиях экспериментальной деятельности (Приложение К.3.2). В опытном исследовании приняли участие 12 педагогов сельских школ, которые в дальнейшем организовали педагогическую работу с подростками в контексте педагогического эксперимента.

Площадкой для подготовки педагогов сельских школ Калужской области к участию в опытно-экспериментальной деятельности стал ИМЦ, г. Юхнов, поскольку: 1) в эксперимент вошли, в основном, сельские школы Юхновского района Калужской области, территориально близко расположенные к данной образовательной организации; 2) ведущим направлением образовательной деятельности данной организации является комплексная методическая помощь и поддержка деятельности образовательных организаций Юхновского района; 3) автором настоящего исследования, начиная с 2014 года, на базе ИМЦ, г.Юхнов проводятся семинары для педагогов, методистов, административных работников дополнительного образования Калужской области в рамках организации курсов повышения квалификации; 4) образовательная организация явилась площадкой для диссеминации педагогического опыта в ходе реализации проекта №16-16-40024 а(р) «Разработка и апробация модели сопровождения саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС основного общего образования», поддержанного РГНФ и Правительством Калужской области (2016-2017), реализованного под руководством автора исследования.

Цель участия педагогов ДЮЦКО «Галактика» в подготовке педагогов сельских школ к реализации идей рассматриваемого сопровождения состояла в диссеминации полученного ими педагогического опыта, ознакомлении педагогов с практикой организации образовательного процесса в ДЮЦКО «Галактика», учитывающего индивидуальные потребности подростков и направленного на повышение уровня их готовности к саморазвитию.

В ходе подготовки педагогов реализовывались основные задачи:

– познакомить педагогов с идеями воспитания свободной личности, раскрыть специфику организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, базирующегося на методологии реф-

лексивно-ценностного подхода;

– познакомить с комплексом педагогических средств, направленных на формирование готовности подростков к саморазвитию;

– продемонстрировать технологию педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей;

– познакомить с практикой создания и реализации проектов саморазвития.

Технология изучения каждой темы предусматривала следующие этапы:

– *проблемно-ориентированный этап,* предполагающий формулировку проблемы и осуществление анализа ресурсов сельской школы, определяющих возможности её решения;

– *теоретико-ориентированный этап,* включающий в себя рассмотрение теоретических аспектов изучаемой темы на семинарах, круглых столах и др.;

– *системно-оценочный этап,* направленный на соотнесение теоретических рекомендаций и практических результатов, комплексный анализ мастер-класса / открытого занятия, проведённого педагогом ДЮЦКО «Галактика»;

– *деятельностный этап,* предполагающий реализацию педагогами методов и методик в собственной профессиональной деятельности, индивидуальную рефлексию полученных результатов;

– *рефлексивно-прогностический этап,* включающий в себя организацию коллективного обсуждения педагогами результатов опытной работы, а также определение путей совершенствования профессиональной деятельности и разработку методических рекомендаций.

Занятия были проведены в оффлайн и онлайн режимах с использованием интернет-технологий. Было осуществлено обращение к опыту профессиональной деятельности педагогов ДЮЦКО «Галактика» и сельских школ в целях обмена опытом; организовывалось решение кейс-задач, моделирование проблемных ситуаций и способов их решения.

Рефлексия результатов подготовки педагогов сельских школ обнаружила *позитивные изменения в области их профессиональной деятельности:*

– в способности понимать детей, их состояние, актуальные переживания и проблемы, потребности и интересы;

– в постановке проблемных ситуаций разных видов;

– в активизации включения подростков в социально полезные виды деятельности и отношения, способствующие накоплению ими опыта решения проблем, проявлению активной жизненной позиции;

– в организации рефлексивной оценки деятельности, целей и ценностей подростков *(по результатам проведённого опроса).*

Результаты качественного анализа согласуются с итогами количественной обработки данных, которые были получены в результате анкетирования «Изучение готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков» (Приложение И.3) и представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Динамика готовности педагогов сельских школ к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (n=12)

Компонент готовности	Констатирующий этап опытной работы			Контрольный этап опытной работы		
	Высокий уровень (в%)	Средний уровень (в%)	Низкий уровень (в%)	Высокий уровень (в%)	Средний уровень (в%)	Низкий уровень (в%)
Теоретический	0,0	33,3	66,7	33,3	58,4	8,3
Психологический	33,3	58,4	8,3	83,3	16,7	0,0
Творческий	33,3	58,4	8,3	91,7	8,3	0,0

Наиболее гибким к развитию у педагогов сельских школ оказался творческий компонент готовности, что демонстрирует наличие креативности, востребованной в условиях инновационной деятельности (Таблица 6).

Конкретизировав организационно-педагогические условия к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании и реализовав опытную работу в данном направлении, приходим к выводу, что ***в структуре подготовки педагогов необходимо рассматривать в единстве следующие компоненты:*** целевой, мотивационный, содержательный, организацион-

но-деятельностный и результативный компоненты.

Целевой компонент подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании определяется комплексом задач, связанных с созданием условий для формирования у педагогов / студентов готовности к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [183].

Мотивационный компонент предполагает развитие мотивации студентов и педагогов в соответствии с тремя направлениями:

1) мотивы, определяющие стремление выступать в качестве значимого для подростка человека, реализовывать функцию тьютора, наставника и коуча;

2) мотивы, связанные с пониманием значимости формирования готовности подростков к саморазвитию и роли воспитательной деятельности в этом процессе;

3) мотивы, определяющие ценность профессиональной деятельности и педагогического взаимодействия с детьми [183, с.26].

Содержательный компонент направлен на актуализацию профессионально значимых личностных качеств и способностей, формирующих готовность педагога к реализации рассматриваемого сопровождения, обеспечение овладения профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для организации данного вида педагогической деятельности [183, с.26].

Методический компонент включает в себя обоснование использования комплекса активных форм и методов организации подготовки педагогов и студентов к рассматриваемому виду педагогической деятельности. В контексте нашего исследования использовались *разные виды лекционных занятий* – информативно-диалогические лекции, проблемные лекции, бинарные лекции, лекции с участием двух преподавателей, лекции-провокации, лекции с запланированными преподавателями ошибками, лекции-пресс-конференции; различные формы организации практических занятия – занятия-дискуссии, педагогические мастерские, мастер-классы круглые столы, проблемные занятия, модерации, тренинги. На занятиях было организовано обсуждение результатов личного / педагогического опыта, продуктов деятельности подростков (записей в дневниках саморазвития, индиви-

дуальных карт, сочинений, ответов на вопросы анкет и пр.), был реализован принцип сотворчества обучающихся. Плодотворными для организации дискуссий стали темы, связанные с требованиями к личности референтного педагога, а также вопросы, относящиеся к анализу феномена преодоления как фактора саморазвития личности. Практические занятия, на которых раскрывались особенности применения технологий, методов, приёмов и форм педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, проходили в форме педагогических мастерских, что позволило обучающимся освоить материал и в дальнейшем применять его на практике (в ходе прохождения производственных практик / в профессиональной деятельности).

Структура практических занятий определялась следующими этапами:

1) *проблемно-ориентированный этап,* предполагающий актуализацию проблемы, вынесенной в качестве темы занятии, определение её природы, выявление противоречий;

2) *–поисково-рефлексивный этап,* предполагающий организацию поиска обучающимися (студентами, слушателями курсов повышения квалификации) вариантов решения рассматриваемой проблемы на основе имеющегося опыта;

3) *практико-ориентированный этап,* включающий в себя реализация действий и операций (имитируемых или реальных), позволяющих обнаружить альтернативные способы решения рассматриваемой проблемы;

4) *рефлексивно-прогностический этап,* предполагающий осуществление рефлексии процесса и достигнутых результатов решения рассматриваемой проблемы, прогнозирование применения полученного знания, опыта [183, с.26-27].

Результативный компонент подготовки включал в себя оценку достигнутого уровня готовности будущих и практикующих педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [183, с.27].

В результате организованного опытного исследования подготовка педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании обозначена нами как ***функция современного основного и постдип-***

ломного профессионального педагогического образования.

Организационные ***формы подготовки*** к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании дифференцированы нами на основе позиций, которые могут занимать обучаемые и обучающие, а также соотнесения теории с практикой в ходе реализации подготовки:

– включение *модуля в содержание высшего педагогического образования* (организаторы: образовательные организации высшего образования, первична теоретическая подготовка);

– реализация на курсах повышения квалификации работников образования нового *контента программ дополнительного профессионального образования,* направленного на подготовку педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании (организаторы: образовательные организации дополнительного профессионального образования, первична теоретическая подготовка);

– организации *деятельности экспериментальной площадки* по вопросам педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (организаторы: образовательные организации высшего и дополнительного образования; теоретическая и практическая подготовки интегрируются в процессе решения исследовательских задач);

– *диссеминация передового педагогического опыта* специалистами, задействованными в деятельности экспериментальной площадки, своим коллегам на уровне города и области (организаторы: городской / областной информационно-методический центр при научно-методическом сопровождении со стороны преподавателей вузов; первична практика, подвергнутая научно-методическому обоснованию).

Представляется возможным сочетание организационных форм подготовки с учётом конкретной заданной ситуации, возможностей педагогического коллектива, сотрудничества образовательной организации с институтами повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и вузами, реализующими образовательную деятельность по направлению «Педагогическое образование».

Имея 20-летний стаж чтения лекций для педагогов дополнительного образования, методистов и административных работников системы дополнительного образования детей на базе КГИРО, 16-летний стаж работы в ДЮЦКО «Галактика» в должности педагога, методиста и заместителя директора по экспериментальной работе, опыт руководства экспериментальными площадками со стороны ДЮЦКО «Галактика», а также опыт сотрудничества с педагогами и административными работниками сельских и городских образовательных организаций г. Калуги и Калужской области в рамках реализации грантов, поддержанных РГНФ, РФФИ и Правительством Калужской области, имеется возможность эмпирическим путём оценить ***возможные проблемы, с которыми может столкнуться педагог дополнительного образования городской образовательной организации дополнительного образования и сельской школы г. Калуги и Калужской области в ходе реализации идей рассматриваемого сопровождения.*** Многолетние наблюдения и рефлексия педагогического опыта показывает, что такими проблемными точками могут стать:

– отсутствие широты образовательных предложений на дополнительное образование (особенно в сельской местности), что препятствует свободному выбору подростком вида деятельности;

– отсутствие (зачастую) в сельской местности образовательных организаций дополнительного образования, и, соответственно, представленность дополнительного образования лишь в рамках школы, что стесняет выбор подростком вида деятельности, разработку и реализацию им проекта саморазвития;

– отсутствие закреплённого нормативными документами статуса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, что отрицательно влияет на мотивацию педагогов к реализации рассматриваемого вида деятельности.

Данные предположения нашли подтверждение в ходе организации занятий со слушателями курсов повышения квалификации, что побудило к ***уточнению организационно-управленческих условий, при которых сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании будет эффективным.***

1. Конкретизация условия «***интеграция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании с образовательным процессом».*** Координация воспитательной деятельности педагогов, реализующих дополнительное образование, и специалистов образовательной организации, работающих с подростками, может осуществляться в различных формах, предполагающих консолидацию усилий в области организации педагогического сопровождения саморазвития подростков, среди которых: консультирование субъектов образовательных отношений в контексте деятельности психолого-педагогического консилиума; организация деятельности лаборатории, методических советов и т.д.; проведение родительских собраний и др. В качестве средства обеспечения интеграции образовательного процесса и процесса педагогического сопровождения саморазвития подростков в рамках опытно-экспериментального исследования нами был разработан и апробирован на базе ДЮЦКО «Галактика» ***социальный паспорт обучающегося, построенный с учётом анализа имеющегося у подростка социального опыта и опыта решения проблемных ситуаций*** (Приложение В). Все полученные данные о подростке формировались педагогом, педагогом-психологом, социальным педагогом для их учёта в процессе организации педагогического сопровождения. Для составления социального паспорта подростка полезной стала информация, предоставленная им в ходе заполнения индивидуальной карты «Я познаю себя» (Приложение Г.1).

Анализ данных, отражённых в социальном паспорте, позволил педагогам оценить наличие сформированности у подростка восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, определить доминирующие воспитательные задачи в работе с каждым обучающимся, осуществить индивидуально-ориентированный отбор приёмов и методов педагогического сопровождения саморазвития подростка, а также грамотно организовать и скоординировать деятельность специалистов образовательной организации и её социальных партнёров, сочетая фронтальный и индивидуальный подходы [207].

2. Конкретизация условия ***«взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами».***

Важным условием реализации сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в условиях сельской местности является активизация социального партнёрства с территориально близлежащими предприятиями, образовательными организациями разных типов и видов, а также организация взаимодействия подростков со специалистами организаций, отдалённых территориально, с использованием информационной сети Интернет (видеоэкскурсии, общение в онлайн режиме).

3. Рассмотрение ***необходимости нормативно-правового закрепления образовательного статуса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании как организационно-управленческого условия***, позволяющего повысить эффективность рассматриваемого вида педагогической деятельности, введя его в состав функционального.

Центральной фигурой, организующей сопровождение саморазвития подростка в дополнительном образовании и реализующей массу функций в рамках организации данного направления деятельности, выступает педагог.

В процессе организации сопровождения *педагог реализует следующие функции: исследовательскую функцию* (изучение ресурсов образовательной организации дополнительного образования, её реальных и потенциальных социальных партнёров); *конструктивную функцию* (структурирование различных вариантов взаимодействия с социальными партнёрами в целях обеспечения возможности полноценной реализации подростками проектов саморазвития); *проектировочную функцию* (построение ценностно-ориентированной образовательной среды, учитывающей интересы и потребности подростка); *тьюторскую функцию* (создание условий для раскрытия внутренних психолого-педагогических возможностей каждого подростка [107] и «…принятия обучающимся оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора» [250, с.49]); *фасилитирующую функцию* («…создание атмосферы, оптимальной для решения воспитательных задач на основе сотрудничества педагога с детьми, их полном принятии и поддержке, веры в их способности, взаимоуважении и доверии») [476, с. 366]; *коучинговую функцию (*«…активизация внутренних ресурсов личности через использование

коуч-техник, позволяющих самостоятельно находить оптимальные для него решения в конкретной ситуации») [337, с.167]; *наставническую функцию* («…передача опыта, знаний, формирование ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнёрстве») [330, с.6]; *организационно-управленческую функцию* (интеграция и координация деятельности всех субъектов взаимодействия, мониторинг деятельности); *рефлексивную функцию* (соотнесение результатов взаимодействия с исходными целями, анализ результатов реализации проектов саморазвития подростков).

Не все функции из обозначенного перечня входят в состав функциональных обязанностей педагога, что определяет необходимость рассмотрения возможности нормативно-правового закрепления образовательного статуса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

4.4 Опытно-экспериментальная проверка идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании

В данном параграфе представлено содержание организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанного на рефлексивно-ценностном подходе и проведённого в формирующем режиме с участием 730 подростков, обучающихся в городской организации дополнительного образования (ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги), и 100 подростков, получающих дополнительное образование в сельских школах Калужской области (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с. Щелканово; СОШ, с. Льва Толстого). Детальная характеристика выборки представлена в таблице Л (Приложение Л). Группы были сформированы из числа общей выборки респондентов,

участвующих в изучении готовности подростков к саморазвитию, с учётом комплектования экспериментальных и контрольных групп, равных по количеству испытуемых. Базами педагогического эксперимента выступили образовательные организации, педагоги которых прошли подготовку к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования в контексте настоящего исследования, результаты которой отражены в п.4.3.

В контексте исследования концептуально важным является проверка идеи взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Сущность педагогического эксперимента предопределена теоретическим постулатом, согласно которому педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании, базирующееся на методологии рефлексивно-ценностном подходе, предполагает создание референтным педагогом условий для развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся ими в создании проектов саморазвития. Исходя из этого, формирующий этап эксперимента включал в себя комплекс условно выделенных нами ***концептуально-ориентированных направлений деятельности***, сконструированный в опоре на принципы сопровождения, реализация которых обеспечивает создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды как основы для организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании:

– «Ценностно-смысловая регуляция внутренней и внешней деятельности подростка»;

– «Стимулирование и поддержка экзистенциального выбора подростка»;

– «Организация нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации»;

– «Обеспечение выбора образовательной деятельности»;

– «Создание условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития».

Структурирование формирующего этапа эксперимента по указанным направлениям даёт возможность в опытно-экспериментальном режиме осуществить анализ педагогической деятельности, построенной на основе реализации принципов сопровождения, а также отследить эффективность образовательных практик, воплотивших идеи рефлексивно-ценностного подхода через изучение влияния отдельных компонентов педагогического сопровождения на процесс формирования готовности подростков к саморазвитию в дополнительном образовании. Каждое направление деятельности, основывающееся на соответствующем ему принципе, реализовывалось через соблюдение условий и правил, предопределивших применение конкретных методов, приёмов и форм сопровождения.

Организуя сопровождение, для нас было важным оценить ресурсы образовательных организаций в городе и на селе для соблюдения и реализации на практике условий и правил, предопределённых принципами сопровождения. Анализ ресурсов организаций позволил обнаружить ограничения сконструированной нами модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, увидеть проблемы и предложить возможные пути их решения. Ресурсная составляющая образовательных организаций, участвующих в эксперименте, предопределившая специфику его реализации, раскрыта в таблице Н.2 (Приложение Н.2).

Исходя из ресурсов образовательных организаций, содержание формирующего этапа эксперимента строилось с учётом решения задач, связанных с достижением условий, необходимых для реализации исследуемого сопровождения в конкретной образовательной организации, участвующей в эксперименте, что демонстрирует действие принципа гибкости педагогического процесса. При этом сохранялись концептуальные идеи и технологическая основа реализуемого сопровождения.

При реализации педагогического эксперимента в условиях дополнительного образования в сельских школах Юхновского района Калужской области восполнение ресурсного ограничения, связанного с отсутствием необходимых социальных партнёров для реализации проектов саморазвития отдельных видов, происхо-

дило за счёт организации взаимодействия со специалистами территориально удалённых организаций ***с использованием информационной сети Интернет.*** Для подростков в онлайн режиме были проведены видеоэкскурсии и встречи со специалистами. В частности, в ходе реализации проектов саморазвития «Эмоциональный баланс», «Увидеть своё будущее» в режиме онлайн были организованы тренинги и индивидуальные консультации подростков с психологами; для подростков, реализующих проекты саморазвития «Мои интересы и желания» в дистанционном формате были проведены встречи с педагогами дополнительного образования ДЮЦКО «Галактика», ЦРТДиЮ «Созвездие», онлайн-экскурсии на предприятия.

К примеру, в ходе реализации проекта саморазвития «Воля к победе» для обучающегося сельской школы (СОШ, д. Порослицы) Александра в режиме онлайн были организованы консультационные встречи с выпускником Калужского филиала Московского государственного университета им. Н. Э. Баумана, педагогом дополнительного образования СОШ, с. Льва Толстого, направленные на поддержку интереса подростка к профессиям технического профиля(Приложение П.3, пример 3).

Данная форма работы позволила состояться проектам саморазвития подростков, может широко применяться в условиях дистанционного обучения, и, в перспективе, рассматриваться в качестве традиционной образовательной практики.

Как показало опытно-экспериментальное исследование, немаловажным условием является ***учёт регионального компонента при выборе социальных партнёров***, который выражался в активизации социального партнёрства с территориально близлежащими предприятиями и организациями разных типов и видов (Таблица Н.3.2; Приложение Н.3.2).

К примеру, в реализации проектов вида «Опыт как путь к успеху», разработанных обучающимися СОШ, д. Порослицы, активное участие приняли следующие социальные партнёры: Порослицкий сельский дом культуры, Администрация МО сельское поселение «Деревня Порослицы», колхоз «Завет Ильича», Порослицкая сельская библиотека, Порослицкий фельдшерско-акушерский пункт. Подростки, обучающиеся в СОШ, с. Льва Толстого и реализующие проекты вида «Воля к победе», тесно взаимодействовали со специалистами МКУ «Спортивная школа Дзержинского района», ООО «Льва-Толстовское», КГУ им. К. Э. Циолковского. Организации, близлежащие к СОШ, с. Щелканово: ООО «Племенная ферма», Администрация МО

сельское поселение «Село Щелканово», подсобное сельское хозяйство «Щелканово» были особенно востребованы в ходе реализации проектов вида «Мои интересы и желания», «Опыт как путь к успеху». Взаимодействие со многими социальными партнёрами было реализовано в виде оффлайн и онлайн экскурсий, консультаций, встреч со специалистами.

Учёт регионального компонента в выборе социальных партнёров позволил обеспечить реализацию проектов саморазвития. С другой стороны, такое взаимодействие способствовало популяризации среди подростков видов профессиональной деятельности, связанных с работой на тех предприятиях, колхозах, организациях, которые находятся в территориальной близости к месту их проживания.

В ходе педагогического эксперимента были апробированы педагогические средства, разработанные в рамках настоящего исследования: технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методика «О трудностях на пути к цели», методика проблемных ситуаций, методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, индивидуальная карта подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития подростка, портфолио. Наряду с этим, активно ***использовался опыт воспитательной деятельности, имеющийся в образовательных организациях и связанный с региональным компонентом.***

К примеру, проект «Дорога к храму», реализуемый в СОШ, д. Порослицы и построенный на изучении истории близлежащих церквей, организации многодневного туристического похода, был особенно востребован в рамках настоящего опытно-экспериментального исследования и диссеминирован в воспитательную деятельность образовательных организаций Калужской области.

Был полезен и использован в процессе реализации опытно-экспериментальной деятельности опыт участия подростков в волонтёрских акциях, а также опыт сотрудничества с волонтёрскими отрядами, имеющийся у всех образовательных организаций, участвующих в эксперименте.

Реализация сопровождения с опорой на имеющийся воспитательный потенциал образовательной организации, с одной стороны, позволила обнаружить преемственность между воспитательной деятельностью, реализуемой в штатном и экспериментальном режимах, с другой стороны, продемонстрировала целостность

образовательного процесса. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в условиях дополнительного образования выступило как компонент образовательного процесса, интегрированный со всеми его составляющими.

Структурно формирующий этап педагогического эксперимента включал в себя три этапа педагогического сопровождения саморазвития подростков.

Первый этап сопровождения (пропедевтический) включал в себя организацию деятельности подростков по рефлексии сформированных ценностей и нравственной рефлексии событий. На базе экспериментальных групп было осуществлено включение в процесс реализации дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей ***воспитательного модуля «Маленький принц»*** (Приложение Н.4.1) и ***воспитательного модуля «Притчи разных народов мира»*** (Приложение Н.4.2). Разработанные модули основаны на содержании произведения Экзюпери «Маленький принц» [419] и сюжетах притч народов мира [411]. Модули структурно включают в себя вводное занятие, три раздела: «Основы субъектной деятельности», «Основы рефлексии поведения», «Основы самопрогнозирования» и итоговое занятие. Специфика реализации содержания модулей такова, что, войдя в состав соответствующих дополнительных общеразвивающих программ, занятия логично были интегрированы в программное содержание, что регулировал педагог с учётом осваиваемых подростками тем, а также с учётом реальных жизненных событийных обстоятельств, которые встречались в процессе реализации программ. При желании на основе модулей могут быть разработаны и реализованы дополнительные общеразвивающие программы социально-гуманитарной направленности, но для нашего эксперимента была важна их реализация с учётом модульного принципа, позволившего осуществить интеграцию воспитательного компонента и его усиление в условиях освоения подростками выбранных дополнительных общеразвивающих программ.

Выбор произведения Экзюпери «Маленький принц» и притч народов мира в качестве содержательной основы модулей обусловлен их мировоззренческой тематикой, наличием ярких образов главных героев произведений, являющихся носителями духовно-нравственного начала (Маленький принц, мудрецы и другие

герои), и лишённых его (отрицательные герои произведений, анализ поведения которых также существенно важен при организации подростками нравственной рефлексии). Основные моральные принципы, заложенные в произведениях в виде ярких высказываний и образов, позволили педагогам организовать педагогическую работу, направленную на осуществление подростками их анализа, осмысления. Организации нравственной рефлексии способствовало то, что каждая глава произведения Экзюпери «Маленький принц» и каждая притча содержат в себе проблемное поле, что побуждает к обсуждению дилеммных ситуаций на материале произведений и даёт возможность представить подростку себя в подобной ситуации, провести нравственную рефлексию рассматриваемого события [162].

В рамках реализации модулей была апробирована ***методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций*** (Приложение Б.1), основанная на применении разновидности проблемной ситуации, не имеющей однозначного решения и предполагающей нравственную экспертизу подростком собственных поступков / поступков героев [152]. Использование методики актуализировало нравственно-ориентированное осмысление подростком себя в рассматриваемой ситуации. Организации нравственной рефлексии подростков способствовала работа с дилеммными ситуациями, содержательно соотносящимися с направленностью осваиваемых ими дополнительных общеразвивающих программ (Таблица Д.1; Приложение Д.1). Дилеммные ситуации были включены в естественную образовательную среду дополнительного образования.

К примеру, педагог Ю. А. Власов в ходе реализации дополнительных общеразвивающих программ технического профиля с включением в них воспитательного модуля «Маленький принц» предлагал подросткам для размышления следующие ситуации:

а) «В современном мире имеется множество технических изобретений, которые делают жизнь человека легче и комфортнее. Как Вы считаете, изобретения техники – это добро или зло? К примеру, вы дарите маме стиральную машину-автомат, это забота о ней или нет? Человек, пользуясь этим изобретением, меньше занят физическим трудом…»;

б) «Ум изобретателя неограничен, а деятельность ума, обращенная к новым техническим возможностям и технологиям, может приводить не только к созданию технических продуктов, полезных человечеству, но и граничить с разработкой опасных для планеты изо-

бретений. Как Вы считаете, создание нового в технике – это добро или зло? Человеку стоит изобретать новое?...».

В процессе размышлений над той или иной дилеммой подростком осуществлялась нравственная экспертиза собственных поступков / поступков героев, рефлексии сформированных ценностей.

Например, в ходе анализа отдельных глав произведения Экзюпери «Маленький принц» [419] подростки решали дилеммные ситуации и размышляли над проблемными вопросами, требующими нравственной экспертизы: «Имеет ли смысл стремиться к власти или есть что-то более важное и более ценное? (глава 11, анализ образа жителя второй планеты – тщеславного глухого человека); «Пьянство – это порок или неумение себя контролировать?» (глава 12, анализ образа жизни жителя астероида); «Чрезмерная погруженность человека в своё дело – это хорошо или плохо?» (глава 13, беседа с занятым человеком); «В работе фонарщика все-таки есть смысл. В чём смысл жизни? Важнее думать о себе, своих успехах или о людях и о пользе, которую ты можешь им принести?» (глава 14, рассуждения о смысле жизни, ценностях) [162].

Размышляя над проблемными вопросами, подростки открывали дилемму. В поведении персонажей художественных произведений они видели себя и знакомых им людей. Рефлексивный анализ сюжета произведения и ярких высказываний героев позволил обучающимся задуматься над смыслом рассматриваемых дилеммных ситуаций, побудил к рефлексии собственных ценностей [162].

Полезной с точки зрения организации деятельности подростков по осуществлению ими рефлексии сформированных ценностей стала организация размышлений над вопросами, требующими осознанного отношения сопровождаемых к субъектной позиции.

Например, подростки размышляли над следующими высказываниями, заданными содержанием произведения Экзюпери «Маленький принц» [419]: «Зачем цветам нужны шипы?» (глава 7), «Когда вулканы аккуратно чистишь, они горят ровно и тихо, без всякий извержений» (глава 9), «Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр» (глава 10), «Людей, у которых нет корней, носит ветром» (глава 18), «Какая странная планета…Люди повторяют только то, что им скажешь» (глава 19), «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь» (глава 21), «Я в ответе за тот цветок» (глава 25) [162].

Обращение к притчам также помогло подросткам осознать, что для них

представляет наибольшую ценность и задуматься над своими ценностями, целями и идеалами.

Например, в рамках освоения воспитательного модуля «Притчи разных народов мира», включённого в дополнительные общеразвивающие программы разных направленностей, подростками был проведён анализ притч, раскрывающих различные дилеммы:

а) дилеммы нравственности – анализ греческих притч: «Самые храбрые и справедливые» (сократовские беседы о законах как нравственные дилеммы) [411, с.111], «Готовность оратора» (сократовские беседы об относительности благодетелей (красота, здоровье, справедливость) и пороках (ложь, обман во спасение) как нравственные дилеммы) [411, с.112-116]; анализ суфийской притчи «Связанный по рукам и ногам» (об исцелении короля с помощью лжи; дилеммная ситуация – ложь во спасение) [411, с.241-242]; анализ христианской притчи «Мельник» (маленькая причина и большие последствия, о причинно-следственных связях и предвидении бездействия в жизни человека) [411, с.354-355];

б) вопросы преодоления преград на пути к достижению поставленной цели – анализ христианских притч: «Грести против течения» (притча о важности активного преодоления препятствий, что помогает выйти из, казалось бы, безвыходных проблемных ситуаций) [411, с.294], «Ночь в лесу» (притча о том, как побороть страх и не бояться препятствий) [411, с.377-378], «Остался цел» (притча о том, что иногда для преодоления препятствий нужно применять неадаптивные стратегии: человек подождал и собаки его не тронули) [411, с.384]; анализ греческой притчи «Сизиф и два мудреца» (притча о том, что место выбору есть всегда, для его совершения нужен личный жизненный опыт) [411, с.120-121]; анализ индийской притчи «Идти за мудрым человеком» (притча о роли жизненного опыта и значимого человека в преодолении препятствий на пути достижения цели; перевести через реку может тот, кто сам её переходил) [411, с.200]; анализ дзенской притчи «Большая разница» (притча о легкости преодоления препятствий при осознании полезности предпринимаемого) [411, с.131-132].

Анализ подростками сюжетов притч организовывался в целях развития их нравственных ценностей и предполагал нравственную оценку подростками себя в ситуациях, представленных для осмысления.

Например, в процессе педагогического сопровождения было организовано обращение к притчам, классифицированным нами по целевым воспитательным установкам:

а) работа с притчами, раскрывающими ценность нравственности в жизни человека – анализ суфийской притчи «Судьба скупого» (притча об утонувшем человеке с золотыми слитками на шее; анализ тщетности материальных ценностей) [411, с.226]; анализ греческой притчи «Сребролюбец и завистливый» (притча о глупости пороков) [411, с.126]; анализ хри-

стианских притч: «Отцовские наставления» (притча о ценности родителей) [411, с.389], «Наклонности» (притча о семенах здоровых и больных, о добродетелях и пороках) [411, с.366], «Две сохи» (притча о «ржавчине от безделья» и «блеске от труда») [411, с.305], «Копейка» (притча о жадности, сравнение сюжета притчи со сказкой А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке») [411, с.335-336],

б) анализ притч, приводящих к беседам о смысле жизни – анализ суфийской притчи «В поисках смысла» (анализ поведения рыбы, которая искала океан и нашла счастье – то, что вокруг и рядом) [411, с.218-219]; анализ греческой притчи «Рассуждения о счастье» (сократовские беседы о том, что самое главное в жизни и как достичь счастья) [411, с.117-118]; анализ христианских притч: «Крестьянин и золотой самородок» (анализ поступка крестьянина, отказавшегося от золотого слитка и выбравшего спокойную жизнь) [411, с.339], «Как отыскать счастье» (притча о ценности труда и достижении счастья через труд) [411, с.324-325], «Два жука» (притча о важности осознания своих устремлений, о предвидении возможных трудностей и ложном представлении об идеале) [411, с.298-299];

в) работа с притчами, способствующими развитию способности к прогнозированию и формирующими ценность данного процесса – анализ африканских притч: «Что посеешь, то и пожнёшь» (мудрость в том, чтобы не принимать оскорбления и не отвечать злом на зло) [411, с.90-91], «Исход» (притча, приводящая к выводу о том, что у любого поведения человека есть причина, важно уметь видеть не только внешние проявления) [411, с.92-93];

г) анализ притч, раскрывающих ценность коллектива, основы продуктивного взаимодействия – анализ еврейской притчи «Лошадки одной масти» (о силе коллектива и готовности помогать людям) [411, с.173], анализ греческой притчи «Тройной фильтр» (о регулировании своего поведения и общения, три фильтра: правда, добро и полезность) [411, с.127-128].

Работа со стимулирующими реальными дилеммными ситуациями включала в себя организацию последовательных размышлений подростков над вопросами в соответствии с разработанным алгоритмом, представленным в приложении Б.1.1.

К примеру, следуя разработанному алгоритму, педагоги задавали вопросы: Что произошло? Какая проблема возникла? Почему возникла такая ситуация? Какие возможны выборы в данной ситуации? Каковы плюсы и минусы каждого способа решения проблемы для всех участников (героев) дилеммной ситуации? Как бы ты себя вёл в этой ситуации? Почему? Можно ли сказать, что, делая этот выбор, ты не нанесешь вред, неудобство кому-то?

Для принятия решения подросток опирался на нравственную норму, интериоризированную в его сознании в данный момент времени [162]. Речь идёт о действии механизма педагогической поддержки ценностно-ориентированного ос-

мысления обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Содержание ситуации побуждало подростка к рефлексии своих ценностей, содействовало определению им субъектной позиции. В условиях решения стимулирующих реальных дилеммных ситуаций происходило формирование восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, формировались адаптивные копинг-стратегии, приобретался опыт их осознанного выбора [198]. Этому способствовал не только анализ рассматриваемой ситуации, но и обращение подростков к рефлексии имеющегося у них опыта выхода из подобных проблемных ситуаций, а также к анализу поведения героев художественных произведений, известных лиц в аналогичных условиях.

К примеру, подросткам предлагались задания: «Вспомните сказки, рассказы, притчи, в которых герой оказался в подобной ситуации. Как он её решил? Согласны ли Вы с решением? Почему?».

Реализуя содержание воспитательных модулей, педагогами активно применялись коуч-техники («Путешествие в будущее», «Колесо жизненного баланса», «Постановка открытых вопросов», «Линия времени» и др.) [293]; арт-педагогические практики (арт-педагогическая рисуночная техника «Ценности личности – полезная и сорная трава на планете», арт-педагогическое упражнение «Маски», «Мои ценности в жизни» [154]), проводились игры и упражнения на самоконтроль («Противоположные движения», «Фокусировка», «Умение сказать "Нет"», «Ощущения уверенности»); организовывалось написание подростками писем-размышлений «В чём смысл жизни» Маленькому принцу, королю с астероида, тщеславному человеку, занятому деловому человеку, а также себе в настоящее и будущее [162]. Особую активность подростки проявили в процессе организации модерации «Попросить прощение – это сила или слабость?», а также подготовке эссе на тему «Ответственность – это…».

На пропедевтическом этапе были реализованы задачи ценностно-смыслового направления содержательного компонента модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [164].

Второй этап сопровождения (основной) носил индивидуально-

ориентированный характер и был направлен на подготовку и реализацию подростками проектов саморазвития разных видов. На данном этапе педагогами была апробирована ***технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей***.

На *диагностической ступени реализации технологии* педагоги изучали образ «Я»-идеальный подростков с помощью опросника «Мой идеал», представленного в приложении Ж.1, а также копинг-стратегии подростков с помощью методики«О трудностях на пути к цели» (Приложение Б.2). Имеющийся у обучающегося опыт преодоления трудностей был изучен с помощью применения разработанной в рамках эксперимента формы социального паспорта подростка (Приложение В.1). В сборе информации о каждом сопровождающем, по возможности, принимали участие родители, учителя, социальные педагоги и психологи.

Важными для изучения сопровождающих стали следующие аспекты:

– предлагаемая подростком характеристика образа «Я»-идеальный, обозначение приоритетных ценностей (на основе опросника «Мой идеал»);

– эмоциональное отношение подростка к ситуации, вызывающей необходимость преодоления трудностей; содержание способов решения проблемы, которые предлагает подросток, их аргументированность, реальность, логика и последовательность действий, экологичность выбора; творческий подход к решению проблемы (на основе методики «О трудностях на пути к цели») [210];

– имеющийся у подростка опыт решения проблем в сфере реализации интересов и способностей, в сфере учёбы, социальный опыт, стиль и способы выхода подростка из проблемных ситуаций в коллективе (при их наличии), опыт самостоятельного выбора творческого объединения, опыт профессиональных проб, профессионального самоопределения (на основе анализа данных социального паспорта подростка).

Исходя из информации, полученной с помощью авторского диагностического инструментария, учитывая результаты наблюдений за поведением и деятельностью обучающегося на всём протяжении обучения и беря во внимание результаты, достигнутые подростком на пропедевтическом этапе сопровождения,

педагог формулировал задачи и определял *стратегии педагогического сопровождения саморазвития подростков*.

В ходе реализации *ступени проблематизации*, входящей в состав технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, применялась *методика проблемных ситуаций* (Приложение Б.3)**,** способствующая формированию мотивации сопровождаемых к саморазвитию и обеспечивающая рефлексию ими используемых копинг-стратегий.

Педагог организовывал первичную оценку подростком ситуации, предопределившей выход из «зоны комфорта», побуждал его к оценке собственных возможностей, конструировал с ним новые поведенческие программы, необходимые для их применения в конкретной ситуации, организовывал их проигрывание и рефлексию. Методика позволяла педагогу оценить наличие доминирующих копинг-стратегий в поведении подростка и обнаружить актуальную проблемную ситуацию в его жизни, требующую решения.

Обсуждение проблемных ситуаций (реальных или заданных педагогом) проводилось с использованием следующего перечня вопросов:

– *Понятна ли тебе ситуация? В чем её суть? Какие трудности испытывает человек / герой?*

– *Почему возникла эта ситуация? В чём трудность выхода из нее?*

– *Какие мотивы побуждают тебя / побудили героя к решению данной проблемы?*

– *Чего не хватает тебе /герою для решения возникшей проблемы?*

– *Что необходимо сделать, чтобы приблизиться к решению проблемы? Каковы возможные стратегии / способы поведения?*

– *Какую альтернативу (вариант поведения) ты выберешь? / Подумай, какую альтернативу (вариант поведения) выберет герой? Почему? Чем объясняется его выбор?*

– *Одобряешь ли ты выбор героя? Какие альтернативные варианты решения имел герой в данной ситуации?*

– *Какие конкретные действия для достижения цели нужно предпринять тебе / герою?*

– *Каковы возможные последствия принятого решения? Не нанесут ли какой-либо вред окружающим запланированные действия?*

– *Каким тебе представляется результат? Это именно то, что ты / герой запланиро-*

вал?

– *Как ты думаешь, что ждет героя в будущем? Почему? Какой ты сделал вывод?*

– *Как ты думаешь, приведёт ли выбранный способ поведения к запланированному результату? Как можно будет понять, что результат получен?*

Содержательное наполнение методики проблемных ситуаций и формулировка наводящих вопросов проводились педагогами в условиях реализации соответствующей стратегии сопровождения – с применением рефлексивного слушания *(в стратегии «педагог позади», активна фасилитирующая функция сопровождения);* в условиях совместной поисковой деятельности с применением коуч-техник, проблемных вопросов *(в стратегии «педагог рядом», активна коучинговая функция сопровождения);* через предложение альтернатив, побуждение подростков к их анализу и выбору, адекватному рассматриваемой ситуации, к аргументации сделанного выбора, оценке его экологичности *(в стратегии «педагог впереди», реализация наставнической функции сопровождения)*.

В результате апробации методики проблемных ситуаций нам удалось выделить следующие варианты её реализации, избиравшиеся педагогами в зависимости от уровня готовности подростка к саморазвитию и определения им проблемы, актуальной для её решения:

а) вариант *«подросток видит свою проблему и знает, как её решить, ставит цель саморазвития»;* в данном случае проблему формулировал сам подросток в условиях постановки наводящих вопросов или в контексте решения специально созданной педагогом проблемной ситуации; педагог в формате рефлексивного слушания поддерживал его намерения и мотивацию к саморазвитию *(стратегия сопровождения «педагог позади»):*

– *например, подросток сам называл свою проблему как основу для проекта саморазвития в ответ на наводящие вопросы педагога: «Чего бы ты хотел достичь? Что хотел бы изменить? Что пока не удаётся?» и т.п.;*

– *педагог предлагал подростку для обсуждения проблемные ситуации разных видов и просил его оценить их значимость, определить, какая ситуация ему близка, почему и как он поступил бы в данных ситуациях на месте героя, в результате получал от подростка ответы на вопросы, свидетельствующие о его готовности к решению возникающих проблем;*

б) вариант *«подросток видит свою проблему, но не знает, как её решить, не ставит цель саморазвития»;* в данном случае подросток в ходе беседы с педагогом обозначал суть своей проблемной ситуации, пояснял её природу, но не воспринимал её как ситуацию, возможную для решения, а, скорее, как данность, с которой необходимо учиться жить; здесь сопровождающий организовывал поиск подростком актуальной проблемной ситуации, задавая наводящие вопросы и предлагая для анализа проблемные ситуации разных видов, акцентировал внимание подростка на возможности их решения в условиях активной деятельности по преодолению, использовал коуч-техники для планирования шагов по достижению подростком цели *(стратегия сопровождения «педагог рядом»):*

– например, подросток в ответ на наводящие вопросы педагога описывал свою актуальную проблемную ситуацию, при этом утверждал, что это тяжёлая проблема, которую нельзя решить или выход из которой ему не известен, в результате чего педагог включал подростка в анализ закрытых проблемных ситуаций, в которых герой результативно решал подобную проблему, применяя адаптивные копинг-стратегии, предлагал сопровождающему выполнить коуч-технику по планированию шагов по достижению цели «Линия времени»;

–педагог предлагал подростку для обсуждения проблемные ситуации разных видов и просил его оценить их значимость, определить, какая ситуация ему близка, почему и как он поступил бы в рассматриваемых ситуациях на месте героя; в итоге подросток обнаруживал свою актуальную проблему, высказывался по её поводу, далее педагог организовывал работу по поддержке веры сопровождаемого в свои силы, акцентируя внимание на важности решения обозначенной подростком проблемы, используя коуч-техники «Путешествие в будущее», «Колесо жизненного баланса» и др.;

в) вариант *«подросток не хочет видеть проблему и ставить цель саморазвития»;* в данном случае подросток самостоятельно не формулировал актуальную для решения проблемную ситуацию, высказывал незнание им своих желаний и намерений по личностному росту; с учётом этого сопровождающий организовывал поиск подростком актуальной проблемной ситуации, задавая наводящие вопросы, касающиеся его интересов, в том числе реализующихся в условиях дополнительного образования, предлагал для анализа проблемные ситуации разных видов, рассматривал вместе с сопровождаемым способы их решения, анализировал стратегии поведения, акцентировал внимание подростка на результатах решения

проблемы в условиях активной деятельности по преодолению, помогал найти идею саморазвития, которая заинтересует подростка, отразит его предпочтения, скрытые от него самого *(стратегия сопровождения «педагог впереди»):*

– например, педагог задавал подростку наводящие вопросы: «Что тебе нравится в дополнительном образовании? С какими трудностями ты сталкиваешься в дополнительном образовании (в общении, в выполнении заданий…)?», предлагал возможные варианты саморазвития в дополнительном образовании через творческое самовыражение, общение, постижение нового и т.п., приводил примеры, побуждал подростка к формулировке цели саморазвития, касающейся развития важных для него качеств, которые определялись подростком вместе с сопровождающим; педагог делился опытом, реализовывал наставническую функцию сопровождения;

– например, педагог предлагал подростку для обсуждения закрытые проблемные ситуации разных видов и просил его оценить их значимость для него, сказать, какая ситуация ему близка, почему и как он поступил бы в данных ситуациях на месте героя; в итоге подросток обращал внимание на важность проблемной ситуации, результаты разрешения которой привлекли его внимание, затем подросток при сопровождении педагога формулировал цель своего саморазвития, отвечая на вопросы: «Каким бы ты хотел стать? Какие качества хотел бы приобрести? Как ты отнесёшься к такому предложению: получить опыт …, развить… узнать…? Чем это будет тебе полезно?»; мотивация подростка к саморазвитию задавалась также организацией его включения в анализ закрытых проблемных ситуаций, в которых герои результативно решали трудные проблемы, применяя адаптивные копинг-стратегии.

Анализ подростком актуальной проблемной ситуации становился началом *разработки им соответствующего проекта саморазвития*, который в дальнейшем был реализован при сопровождении педагога с разной степенью его участия и, по необходимости, во взаимодействии со специалистами внешних организаций, выступивших социальными партнёрами.

На ступени построения и реализации подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога деятельность сопровождающего строилась согласно шагам: 1) проблематизация; 2) изучение запроса; 3) побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального с «Я»-идеальным; 4) целеполагание; 5) побуждение к поиску смысла; 6) подготовка подростка к ответственному выбору; 7) помощь в планировании проекта саморазвития; 8) создание условий для реализации проекта саморазвития; 9) организация рефлексии [164] (Приложение Д.2.1).

Данная работа сопровождалась серией наводящих вопросов, заданных подростку:

– *Чего ты хочешь? Каковы твои интересы?*

– *Кем ты видишь себя в будущем? Почему ты этого хочешь?*

– *Достижение поставленной цели не нанесет ли какой-либо вред или неудобство тебе, обществу, государству, планете?*

– *Какими ресурсами ты располагаешь (какие имеются знания, умения, способности)? Достаточно ли их для достижения цели?*

– *Есть ли препятствия, мешающие достижению цели? В чём они заключаются? Почему они возникли? С чем это связано?*

– *Что нужно сделать, чтобы их преодолеть? В какой области себя нужно развивать? Чему нужно научиться?*

– *Готов ли ты к переменам, которые связаны с достижением цели?*

– *Справишься ли ты сам? Кто может помочь?*

– *Представь, что цель достигнута. Это то, чего ты хотел?*

– *С чего начать? Какие видишь шаги по достижению цели?*

– *Что выполнил на первом этапе реализации проекта? Каковы результаты? Что делать дальше?...*

– *К каким ты пришёл результатам? Что помогло? Какие шаги для этого предпринимал? Как преодолевал трудности? Каковы твои планы на будущее?*

В процессе сопровождения педагоги учитывали уровень готовности подростков к саморазвитию, при необходимости задавали наводящие вопросы, переформулировали их, приводили примеры, предлагали альтернативы выбора, побуждали подростков к поиску подобных ситуаций в своей жизни, к рассмотрению эффективных вариантов их решения героями художественных произведений. Особый интерес у подростков вызвало проигрывание рассматриваемых ситуаций и моделирование возможных исходов в условиях применения той или иной стратегии поведения. Реализуя проекты саморазвития в дополнительном образовании, подростки осваивали новые знания (проекты саморазвития «Интеллектуальное обогащение»), учились управлять своими эмоциями и поведением (проекты саморазвития «Эмоциональный баланс»), изучали свои способности, интересы, направленность личности (проекты саморазвития «Мои интересы и желания»), учи-

лись планировать свою деятельность, проводить анализ её результатов и регулировать поведение (проекты саморазвития «Самоанализ как путь к успеху»), тренировались в выдержке и самообладании, развивали волевые качества (проекты саморазвития «Воля к победе»), приобретали опыт в интересующей сфере деятельности (проекты саморазвития «Опыт как путь к успеху»), планировали своё будущее и строили планы (проекты саморазвития «Увидеть свое будущее»).

В ходе реализации проектов саморазвития важная роль была отведена не только педагогам, непосредственно организующим сопровождение, но и специалистам – представителям организаций, которые выступили социальными партнёрами в режиме экспериментальной деятельности (Приложение Н.3.2). Представителями разных профессий для подростков были проведены тренинги, консультации, экскурсии, творческие занятия, встречи-беседы и т.д. (в онлайн и оффлайн форматах).

Реализуя проекты саморазвития, подростки приняли активное участие в *создании и реализации социальных проектов,* в ходе которых ими был приобретён опыт в области решения социальных проблем, планирования своей деятельности и предвидения её последствий. Достижению результатов способствовала ситуация включённости сопровождаемых в процесс составления и реализации социальных проектов. Данная деятельность была организована в логике этапов, которые соотносятся с шагами построения подростками проектов саморазвития (Приложение Н.5). *Участие подростков в волонтёрской деятельности* также выступило формой приобретения социального опыта и активного копинг-поведения.

Педагоги и родители указали на то, что социальная практика, способствующая внесению подростками реального вклада в решение социальных проблем, позволила ощутить им свою личную значимость, причастность к важным событиям, формировала желание оказывать помощь, нравственно самосовершенствоваться, преобразовывать себя и окружающий мир. В ходе работы над социальными проектами подростки сталкивались с проблемными ситуациями разных видов, учились преодолевать трудности. Педагоги отметили, что в условиях выполнения реальных действий, связанных с планированием и реализацией социальных проек-

тов, у подростков формировались навыки самоконтроля в поведении, способности к самопрогнозированию. Подростки, принявшие участие в разработке и реализации социальных проектов, инициировали их внедрение в школах.

Таким образом, на данном этапе были реализованы задачи мотивационного и индивидуально-проектного направлений содержательного компонента модели сопровождения [164].

Третий этап сопровождения (заключительный) включал в себя осуществление подростками рефлексии собственных достижений в контексте реализованных ими проектов саморазвития. В качестве рефлексивных технологий в режиме эксперимента использовались педагогические средства: индивидуальная карта подростка «Я познаю себя» [199] (Приложение Г.1), дневник саморазвития подростка [199] (Приложение Г.2), портфолио [199] (Приложение Г.3). Они заполнялись подростками в начале, в итоге педагогического эксперимента, а также в текущем режиме. Подросткам предлагалось провести анализ своих записей в их сравнении: в начале и в итоге проведённой работы. Педагоги акцентировали внимание подростков на выявление движений, которые запечатлели их записи, задавая следующие вопросы: *«Какие вы относились к заполнению дневника в начале его ведения и сейчас? Как изменились записи с течением времени? Каких добились результатов?».* Особое внимание уделялось организации размышлений подростков о связи преодоления с результатами деятельности: *«Какие препятствия вам удалось пройти? Что вам помогло? Как вы себя вели в той или иной ситуации? Какой приобрели опыт поведения, опыт преодоления?».*

Некоторые подростки при научном руководстве педагогов оформили свои проекты саморазвития в исследовательские проекты *(например, «Путь моего саморазвития», «Воля как путь к победе»),* в творческие проекты *(например, «Как стать успешным», «Моя будущая профессия»)*, в доклады, с которыми подростки выступили на конференциях обучающихся.

На занятиях в творческих объединениях по итогам реализации проектов саморазвития состоялась их презентация, в ходе которой подростки рассказали о проделанной работе, поделились успехами, достижениями, спланировали буду-

щую деятельность по саморазвитию.

Внешнее представление результатов, проговаривание обучающимися ситуаций успеха, сопровождавшееся положительным эмоциональным окрасом, позволило запечатлеть достигнутый опыт в жизнедеятельности подростков, зафиксировать его как событие, что способствовало формированию устойчивого воспитательного и развивающего эффекта, поддержанию мотивации к дальнейшему саморазвитию.

На данном этапе были реализованы задачи рефлексивного направления содержательного компонента модели сопровождения [164].

Учитывая ведущую субъектную роль подростка в выборе линии саморазвития, процесс сопровождения выстраивался в форме индивидуальных консультаций, в ходе которых подростку задавались наводящие вопросы, приводящие его к значимым решениям, определению шагов на пути к саморазвитию. Такой тип взаимодействия для многих подростков явился новым в силу нетрадиционности его применения в образовании, что на первых этапах вызывало сложности, которые, в свою очередь, преодолевались благодаря реализации педагогами тьюторской позиции и побуждением сопровождаемых к дискуссиям, размышлениям, высказыванию и аргументации субъектной позиции.

На всём протяжении организации сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования педагогическая деятельность была организованна дифференцированно:

– *стратегия «педагог позади»* предполагала создание условий для принятия самостоятельных решений и реализации подростком разработанного им проекта саморазвития в той сфере, которая соответствовала его актуальным жизненным потребностям. Участие педагога, в большей степени, проявлялось в том, что он побуждал подростка пояснить степень реализации им проекта, проанализировать результаты, определить степень их значимости. Педагог продумывал, согласовывал с подростком необходимость привлечения востребованных для реализации его проекта представителей социальных партнёров, организовывал с ними взаимосвязь в удобном формате (оффлайн, онлайн встречи, консультации, экс-

курсии и др.). Выбор стратегии предопределялся наличием высокого уровня готовности подростка к саморазвитию: сформированностью субъектности, способности к рефлексии и самопрогнозированию, нравственных ценностей, использованием им адаптивных копинг-стратегий в качестве доминирующих стратегий преодоления. Основные приёмы, применяемые педагогами в условиях реализации стратегии «педагог позади»: рефлексивное слушание монолога подростка, поддержка его оптимистических устремлений, одобрение сформулированных им выводов, постановка уточняющих вопросов и поощрение построения подростком жизненных планов;

– *стратегия «педагог рядом»* базировалась на диалоге, в котором отношения «сопровождающий – сопровождаемый» имеют равноценные составляющие, её выбор предопределялся наличием среднего уровня готовности подростка к саморазвитию, для которого характерно стремление к саморазвитию и приобретению качеств субъектности, наличие фрагментарных проявлений применения адаптивных копинг-стратегиий и предвидения последствий выбора. Педагог использовал коуч-техники, активизирующие личностный потенциал подростка, задавал серию наводящих вопросов, предлагал для решения проблемные ситуации разных видов, что создавало условия для принятия подростком осознанного выбора, оценки его экологичности. Подросток на всех этапах сопровождения проявлял самостоятельность, обозначал свои цели, выбранные способы действий, осуществлял рефлексию деятельности и себя в ней. Используя стратегию «педагог рядом», педагог организовывал совместное обсуждение проблемных вопросов, оказывал помощь подростку в переформулировании им проблемной ситуации в прогностическую задачу, побуждал его к осуществлению рефлексии, самостоятельному выбору и прогнозированию его последствий;

– *стратегия «педагог впереди»* – стратегия сопровождения, отличающаяся усилением внимания к этапу проблематизации, когда подросток не знает, чего он хочет и не проявляет интерес к саморазвитию. В данном случае педагог активно использовал наставническую функцию. Сопровождающий организовывал педагогическую работу, направленную на осознание подростком ценности саморазви-

тия, формирование восприятия преодоления трудностей как возможности для саморазвития, веры подростка в свои силы, используя методику проблемных ситуаций, задавая наводящие вопросы, побуждая к размышлениям, приводя примеры из жизни и примеры из художественных произведений. Реализуя стратегию «педагог впереди», сопровождающий оказывал помощь подростку на каждом этапе построения им проекта саморазвития, определял вместе с ним трудности, с которыми сталкивался сопровождаемый в процессе решения проблемы, удовлетворения потребностей, предлагая гипотезы и варианты решения конкретной проблемной ситуации.

Подробное содержание всех этапов педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования, реализованных сопровождающими в опытно-экспериментальном режиме с учётом обозначенных стратегий и инструментальных функций (фасилитирующей, коучинговой и наставнической), раскрыто нами в приложении Д.2.2. Примеры организованной работы представлены в приложении П.3.

4.5 Результаты опытно-экспериментального исследования

Анализ результатов педагогического эксперимента был осуществлён по условно выделенным нами в экспериментальном режиме ***концептуально-ориентированным направлениям***, которые пронизывали все этапы реализованного сопровождения.

1. Концептуально-ориентированное направление «Ценностно-смысловая регуляция внутренней и внешней деятельности подростка». На базе образовательных организаций, участвующих в педагогическом эксперименте, была применена методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, спо-

собствующая созданию ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Виды дилеммных ситуаций педагогами подбирались с учётом видов деятельности и возрастных особенностей детей. Использовались как закрытые дилеммные ситуации, демонстрирующие подросткам варианты выхода из сложных жизненных проблем, так и открытые дилеммные ситуации, позволявшие им проявлять субъектность при выборе приоритетного варианта её решения. Важно, что была получена практика самостоятельного составления и решения подростками дилеммных ситуаций, что является показателем их заинтересованности в обсуждении проблемных вопросов, требующих осуществления ими нравственной экспертизы событий и рефлексии сформированных ценностей. Анализ сюжетов разработанных ситуаций помог педагогам оценить значимые и имеющиеся в жизни подростков проблемы выбора: между самостоятельным решениями подростка и решением родителей, между их собственными интересами и мнением группы, между личными предпочтениями детей и ценностями, декларируемыми средствами массовой информации.

Методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций была включена в естественную образовательную среду дополнительного образования. Имеется опыт её применения в процессе организации волонтёрской деятельности.

К примеру, методика нашла воплощение в ходе работы волонтёрского отряда «Милосердие», который оказывает помощь одиноким и престарелым жителям деревни, организует мероприятия для детей в детском саду «Ёлочка» и проводит акции по формированию у населения здорового образа жизни (СОШ, с. Колыхманово). Методика применялась в ходе подготовки подростков к конкурсу волонтёрских объединений «Волонтёром быть здорово!» (СОШ, д. Порослицы).

Методика нашла применение в условиях разработки и реализации подростками социальных проектов, проведения социальных и экологических акций.

К примеру, методика применялась в рамках реализации социальных проектов «Знай свои корни», «Я – патриот!», «Земля в объятиях Вселенной» и др., разработанных и реализованных обучающимися ДЮЦКО «Галактика» в сотрудничестве со студентами КГУ им. К. Э. Циолковского, в ходе подготовки социальных и экологических акций «Рядом с нами живёт ветеран», «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», «Каждой пичужке по кормушке», подготовленных школьниками СОШ, д. Льва Толстого.

В данном случае дилеммные ситуации разрабатывались педагогами в опоре на содержание реализуемой деятельности и задавались преднамеренно в целях предвидения и анализа подростками возможных проблем, выбора оптимального варианта их решения и оценки его экологичности.

К примеру, педагоги задавали вопросы: «Как поступить, если двое из вас претендуют на то, чтобы вести мероприятие? Один из вас уже имеет нужный опыт, был ведущим, а другой – новичок. Нужно дать возможность новичку попробовать свои силы или не стоит рисковать качеством проведения мероприятия и предоставить возможность быть ведущим тому, у кого уже есть опыт?».

Педагогическая работа с дилеммами проводилась по разработанному алгоритму (Приложение Б.1.1). Анализ стратегии поведения, выбранной подростком в итоге решения дилеммы, сопровождался яркими примерами её реализации из истории, художественной литературы, реальной жизни, которые приводил педагог, демонстрируя тем самым причинно-следственные связи между выбором варианта решения проблемы и его последствиями, между выбранной стратегией и её результативностью. Наряду с этим, подростки также искали и приводили примеры из жизни, произведений художественной литературы, кинематографа, делали самостоятельные выводы, что стимулировало их к корректировке своего выбора и поиску новых альтернатив. Такая работа способствовала приобретению опыта ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности.

В процессе решения стимулирующих реальных дилеммных ситуаций подростки обращались к усвоенным моральным принципам. Дискуссии носили эмоциональный характер по причине того, что обсуждались вопросы, касающиеся жизни подростков. Рассматривались различные варианты решения дилемм, проводился анализ возможных последствий выбора, организовывался процесс рефлексивных размышлений подростков, который способствовал становлению их нравственной саморегуляции. Педагогами использовались собственные приёмы.

К примеру, педагог дополнительного образования А. В. Степанова предложила и применяла приём ролевого проигрывания притч, дилемм в разных вариантах развития событий.

Реализуя опытно-экспериментальную деятельность, ***были соблюдены условия,*** заданные принципом ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней

деятельности подростка, основные из которых – ***референтность педагога и наличие ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности.*** О выполнении условия свидетельствуют результаты анкетирования подростков и педагогов, принявших участие в педагогическом эксперименте. В работе были использованы анкеты, разработанные нами в рамках эксперимента. Стимульный материал содержится в приложении П.4.1.

На этапе формирования групп было проведено анкетирование подростков ***«Референтность педагога»***, полученные данные показали, что для всех испытуемых сопровождающий является референтным педагогом (педагоги отвечают следующим критериям: эмоциональность социальной роли педагога; авторитетность педагога для подростка; педагог – носитель уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью). Обработка результатов анкетирования подростков ***«Моя деятельность в дополнительном образовании»*** показала их ценностное отношение к деятельности в дополнительном образовании, оно отвечает следующим критериям: наличие положительного эмоционального окраса в отношении подростка к своей деятельности в дополнительном образовании и её результатам; восприятие подростком своей деятельности в дополнительном образовании как уникальной для него в отношении занятости, реализации им интересов и потребностей (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2). Результаты анкетирования педагогов ***«Моя профессиональная деятельность»*** позволили прийти к выводу о наличии у них ценностного отношения к профессиональной деятельности, о чём свидетельствуют: положительный эмоциональный окрас в отношении к профессиональной деятельности и её результатам, наличие инновационного компонента в работе с детьми, восприятие педагогами педагогической деятельности как уникальной для них в отношении профессиональной занятости, связь с профессиограммой (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2).

Возможные проблемы и риски реализации деятельности в рамках направления ценностно-смысловой регуляция внутренней и внешней деятельности подростка связаны со своевременным отслеживанием движения интересов подростков и предложением стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, ак-

туальных для их решения в конкретный период времени.

Способы решения проблем: систематическое и ненавязчивое обсуждение с подростками их идей, намерений и планов в контексте открытого взаимодействия.

Основные результаты реализации экспериментальной деятельности в рамках направления:

– индивидуально-ориентированная формирующая работа продемонстрировала многообразие вариантов использования методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций в условиях дополнительного образования;

– был реализован принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка; о состоятельности формирующей педагогической деятельности, организованной с его учётом, свидетельствуют результаты педагогического эксперимента, а именно, использование дилемм как метода, выступившего ведущим требованием реализации принципа, способствовало положительной динамике значений саморегуляционного критерия готовности подростков к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп [169] (Рисунок 5).

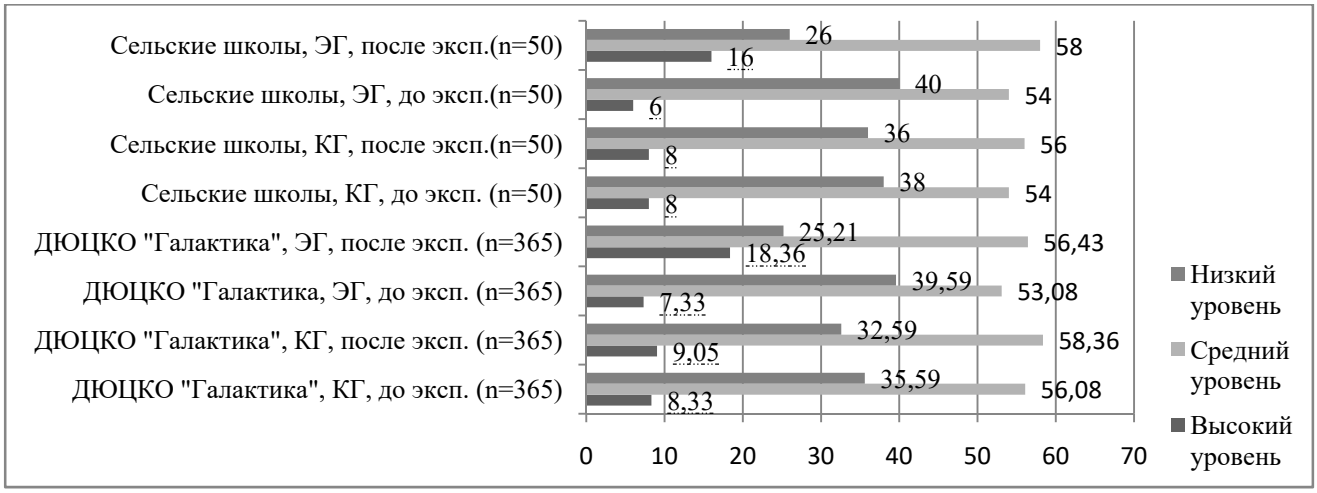


Рисунок 5– Результаты сформированности саморегуляционного критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

По итогам обработки данных контрольного этапа формирующего эксперимента в экспериментальных группах были зафиксированы статистически значимые отличия значений саморегуляционного критерия в их сравнении с результа-

тами констатирующего этапа эксперимента (ДЮЦКО «Галактика: $F_{эмп.} = 2{,}21129 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 2{,}29046 > F_{кр.}$ при $\alpha=0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено (Таблица П.1; Приложение П.1).

Экспериментальные данные подтверждаются результатами наблюдений: подростки из экспериментальных групп стали более ответственно подходить к своим решениям, стараться контролировать своё поведение, придерживаться моральных норм взаимодействия, анализировать свои поступки. Педагоги отметили, что обучающиеся стали активнее участвовать в социально-полезных видах деятельности. Родители заметили, что дети начали интересоваться произведениями литературы и кинематографа с точки зрения поиска интересных сюжетов для нравственной оценки поступков героев, стали обсуждать их со своими близкими.

2. Направление «Стимулирование и поддержка экзистенциального выбора подростка». В ходе формирующей деятельности педагоги применяли методику проблемных ситуаций, диалоговые методы, коуч-техники, которые побуждали подростков к самостоятельному, осознанному выбору варианта решения проблемы в конкретной жизненной ситуации, к рефлексивным рассуждениям, приводящим к выводам о значимости самостоятельного ответственного выбора в жизни человека, важности прогнозирования своего будущего и его зависимости от собственного выбора. Для демонстрации ценности самостоятельного выбора сопровождающие приводили примеры из реальной жизни, организовывали анализ сюжетных линий литературных произведений, организовывали проблемные дискуссии.

В качестве примера: педагоги обратили внимание на то, что подростки, анализируя главы 10-13 произведения Антуан де Сент Экзюпери «Маленький принц», рассуждали о том, почему тщеславные люди так стремятся к власти, почему деловым людям некогда заняться важными делами и т.д. Подростки в поведении героев – жителей разных планет видели знакомых людей, а иногда и себя. Организация рефлексивного анализа подростками следующих высказываний: «Тщеславные люди глухи ко всему, кроме похвал» и «Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр» [419] и сюжета произведения в целом позволили им задуматься над смыслом происходящего, попытаться найти ответы на вопросы экзистенциального плана» [162, с.35-36].

Обращение к главе 25 произведения «Маленький принц» помогло подросткам осознать то, что них является важным, представляет наибольшую значимость, провести рефлексию сформированных ценностей («…Люди забираются в скорые поезда, но они уже сами не понимают, чего ищут, – сказал Маленький принц.– Поэтому они не знают покоя и бросаются то в одну сторону, то в другую…» [419]). Рефлексивные размышления над дилеммой позволили организовать беседу с подростками, которая была построена вокруг следующих вопросов: «В чём состоит смысл жизни? Чего я хочу достичь? Кем стать? Каким стать?» [162, с.36].

Организация рефлексивных рассуждений ценностно-ориентированного содержания придавало особую событийность образовательной среде, в которой формировались нравственные ценности подростков как основа их саморазвития. В ходе сопровождения осуществлялась реализация активной позиции подростка в определении им своих жизненных планов, ценностей, ориентиров, целей, что носило характер сознательной ориентации личности на формирование качеств, необходимых для достижения поставленной цели [162]. Это способствовало достижению осознанности сопровождаемыми понимания и прогнозирования своего будущего.

Педагогами было организовано включение подростков в прогнозирование вариантов развития событий с использованием различных вариантов выбора.

Пример: «Подумай и представь, что будет, если ты поступишь таким образом? К чему это может привести? Не нанесёт это тебе или другим людям вред?»

Педагогами использовались свои методические находки.

К примеру, педагог дополнительного образования А. Б. Купцов предложил приём прогнозирования и алгоритмизации «Умный ЛЕГО», основанный на проектной конструкторской деятельности и заключающийся в подготовке подростком «конструктора» взаимосвязанных шагов, приводящих к той или иной цели (Приложение П.3, пример 1).

Реализация принципа стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка предполагает ***реализацию педагогом тьюторской позиции.*** Соблюдение данного условия было проверено с помощью анкетирования подростков ***«Мой педагог – тьютор».*** Разработанная нами анкета содержится в приложении П.4.1. Результаты анкетирования подростков, проведённого в ходе организации формирующего этапа эксперимента, показали, что педагогами реализуется позиция тьютора, о чём свидетельствует наличие в их профессиональной деятель-

ности следующих характеристик: невмешательство педагога в осуществление подростком выбора; ненасаждение педагогом своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора; выявление педагогом интересов, способностей, потребностей детей и реализация образовательной деятельности с их учётом; организация педагогом рефлексии деятельности обучающихся и формирование их рефлексивной позиции (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2).

Деятельность по стимулированию и поддержке экзистенциального выбора подростка носила дифференцированный характер. Педагог использовал стратегии сопровождения, соответствующие конкретной ситуации и заданным условиям.

Возможные проблемы и риски реализации направления стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка связаны с тем, что представление подростком идеального будущего связано с образом «Я»-идеальный, зачастую сформированного стихийно, на основе нереалистических представлений, транслируемых виртуальной средой. Для формирования реалистичности образа «Я»-идеальный важно, чтобы подросток ориентировался на реальные примеры из жизни людей, которые живут в его городе / селе и на которых можно ровняться, определяя свой жизненный путь и строя свои планы на будущее.

Способы решения проблем: организация событийного погружения подростков в жизнь их города / села через знакомство с реальными историями, судьбами горожан / сельчан, которые счастливо живут, заботятся о семье, ведут здоровый образ жизни, развивают науку, культуру, промышленность, сельское хозяйство, спорт, образование, производство и т.д.

Основные результаты реализации направления:

– формирующая работа по стимулированию и поддержке экзистенциального выбора подростка продемонстрировала многообразие вариантов использования её форм и методов (консультирование, дискуссии, социальное проектирование, анализ художественных произведений разных жанров, решение дилеммных ситуаций, применение коуч-техник, арт-педагогических упражнений) [169];

– в условиях эксперимента был реализован принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка, предполагающий применение ком-

плекса педагогических средств, эффективность которых показана результатами педагогического эксперимента, а именно, в экспериментальных группах была зафиксирована положительная динамика способности к самопрогнозированию как критерия готовности подростков к саморазвитию [193] (Рисунок 6).

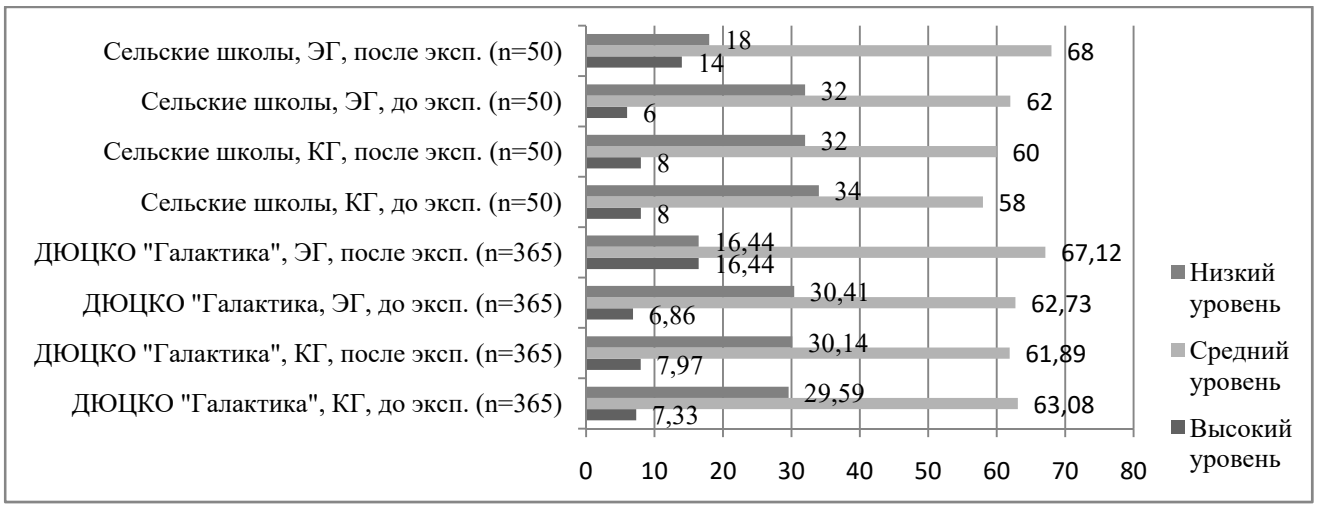


Рисунок 6 – Результаты сформированности способности к самопрогнозированию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

В экспериментальных группах зафиксированы статистически значимые отличия значений способности к самопрогнозированию до и после эксперимента (ДЮЦКО «Галактика»: $F_{эмп.} = 1{,}59829 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 1{,}74527 > F_{кр.}$ при $\alpha=0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено (Таблица П.1, Приложение П.1).

Экспериментальные данные подтверждаются результатами наблюдений: подростки из экспериментальных групп стали чаще совершать самостоятельные выборы и аргументировать их при обсуждении с педагогами и родителями, прогнозируя возможные последствия своих решений. Педагоги отметили, что обучающиеся стали приводить примеры из произведений художественной литературы и истории, демонстрирующие правильность того или иного решения с точки зрения его соответствия нравственным ценностям и значимости для героя произведения. Родители отметили, что дети стали предлагать решения по той или иной проблеме, продумывать свой выбор и обсуждать его правильность с близкими

людьми, а также рассуждать о том, к каким последствиям он может привести.

3.Направление «Организация нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации». Содержательно реализация данного направления сопровождения включала в себя оказание субъектно-ориентированной помощи подросткам в осознании и рефлексии ими своих целей, ценностей, идеалов, а также стимулирование обучающихся к самосовершенствованию. Возможность осуществления подростками рефлексии сформированных ценностей была обеспечена педагогическими действиями сопровождающих по ***превращению образовательной среды дополнительного образования в основу для нравственной рефлексии*** как с помощью использования дилеммных ситуаций, анализа притч, так и с помощью организации рефлексии подростками своего поведения в реальных проблемных ситуациях в их жизни.

Работа проводилась с учётом индивидуальности личности каждого обучающегося. К примеру, реализуя дополнительные общеразвивающие программы с включённым в их содержание воспитательным модулем «Притчи разных народов мира», педагоги отбирали для анализа с подростками те притчи, которые в данный момент времени оказывались для них особенно актуальными, содержательно близкими к проблемным ситуациям, с которыми столкнулись подростки в настоящий момент времени.

Например, осуществляя педагогическую поддержку нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, связанной с оценкой того, правильно ли он поступил, когда слукавил родителям по поводу своего поведения, педагог познакомил его с притчей «Ложь или правда?», а затем организовал беседу, включающую в себя проблемные вопросы, побуждающие подростка к рефлексивным размышлениям, формулировке идеи притчи и выводу, касающемуся его личной ситуации.

Сопровождающими были использованы педагогические методы, направленные на побуждение подростков к ценностно-ориентированному осмыслению имеющегося у них опыта поведения в тех или иных проблемных ситуациях, которые так или иначе связаны с существующей в настоящее время проблемой. Анализ стратегий, используемых подростком ранее, помог ему оценить их результативность, экологичность, а также осознать то, задумывался ли он, делая выбор, о

возможных его последствиях. Организуемые беседы были ориентированы на осмысление подростками ценностных ориентаций, на то, какой результат принёс тот или иной совершённый ими выбор.

Был организован перенос вариантов решения моральных дилемм в реальную практику, что формировало социальный опыт подростков, основанный на нравственной рефлексии, и помогало им сориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, быть готовыми к их решению.

Например, «В выходные дни отдохнуть или уделить время подготовке к соревнованиям?», «Помочь другу в подготовке к соревнованиям или стремиться к личной победе?» и т.д.

Педагогами организовывалась работа по проведению подростками рефлексии занятий, мероприятий, процесса общения в группе, конкретных проблемных ситуаций, что происходило как непосредственно после взаимодействия, так и в отсроченном режиме, в ходе работы в группе или индивидуально. Данная практика стала традиционным элементом педагогической деятельности в творческих объединениях.

Обращение к рефлексии социального опыта, полученного подростками в процессе их участия в социальных акциях и проектах, волонтёрской деятельности также способствовало организации нравственной рефлексии.

Учитывался и транслировался опыт нравственного воспитания, накопленный в образовательных организациях.

К примеру, был транслирован проект «Дорога к храму», традиционно реализующийся в сельской школе (СОШ, д. Порослицы), основывающийся на изучении истории близлежащих храмов и организации многодневного туристического похода для обучающихся.

Важным ***условием*** сопровождения, необходимость соблюдения которого задана принципом организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, является ***наличие референтного педагога, создающего событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии***. На констатирующем этапе формирующего эксперимента было проведено анкетирование подростков, результаты которого показали, что всеми педагогами, участвующими в эксперименте, была создана ценностно-ориентированная образовательная среда в условиях дополнительного образования, о чём свидетельствуют

ответы респондентов на вопросы блока Б авторской анкеты для подростков ***«Референтный педагог, создающий событийную ценностно-ориентированную образовательную среду»*** (анкета содержится в приложении П.4.1). Подростки отметили, что на занятиях с педагогами они решают интересные дилеммные ситуации, рассматривают поступки героев сказок, притч и рассказов; педагоги спрашивают их о том, не окажут ли кому-нибудь вред их поведение, поступки, действия. Подростки указали на то, что педагоги призывают их быть добрыми, искренними, отзывчивыми, справедливыми людьми, а также отметили, что на занятиях они получают положительные эмоции и чувствуют свою причастность к происходящим событиям в коллективе (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2). О наличии референтности педагогов получены данные на этапе формирования групп с помощью анкеты «Референтность педагога» (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2).

Возможные проблемы и риски организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации связаны с необходимостью длительной педагогической работы по формированию ценностно-смысловой сферы личности в целях достижения устойчивых позитивных результатов сформированности нравственной устойчивости к отрицательным факторам, влияющим на выбор подростка.

Способы решения проблем: побуждение родителей к формированию единой ценностно-ориентированной среды (в образовательной организации и в семье), основанной на нравственных ценностях и ориентирах, что обеспечит возможность осуществления родителями поддержки нравственной рефлексии подростком себя в конкретной проблемной ситуации и гармоническое формирование его личности.

Основные результаты реализации направления:

– формирующая работа по организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации показала многообразие вариантов использования её форм и методов (консультирование, перенос вариантов решения моральных дилемм в практику реального взаимодействия, прогнозирование подростками возможных вариантов развития событий при использовании различных вариантов выбора, анализ личного опыта решения подростками проблемных ситуаций, ана-

лиз притч, содержательно близких к проблемной ситуации и т.д.) [169];

– в условиях педагогического эксперимента был реализован принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, на основе которого была построена комплексная педагогическая работа, которая позволила получить положительную динамику способности к рефлексии и экзистенциального критерия готовности подростков к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп [209] (Рисунки 7 и 8).

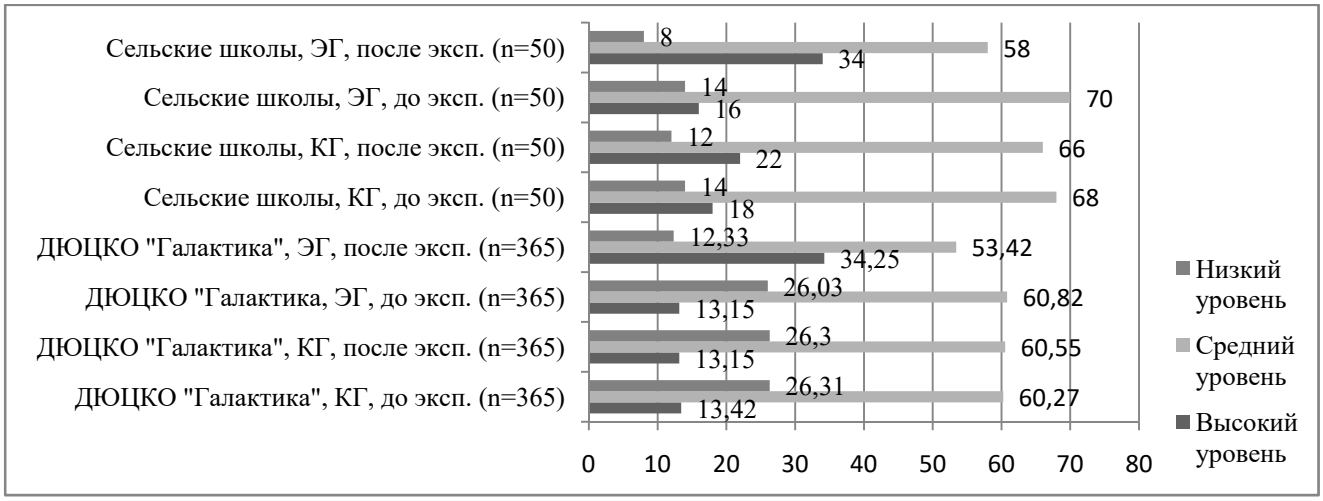


Рисунок 7– Результаты сформированности экзистенциального критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

По итогам формирующей работы в экспериментальных группах были зафиксированы статистически значимые отличия значений экзистенциального критерия готовности к саморазвитию в сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента (ДЮЦКО «Галактика»: $F_{эмп.} = 2{,}29715 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 2{,}34038 > F_{кр.}$ при $\alpha=0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено (Таблица П.1; Приложение П.1).

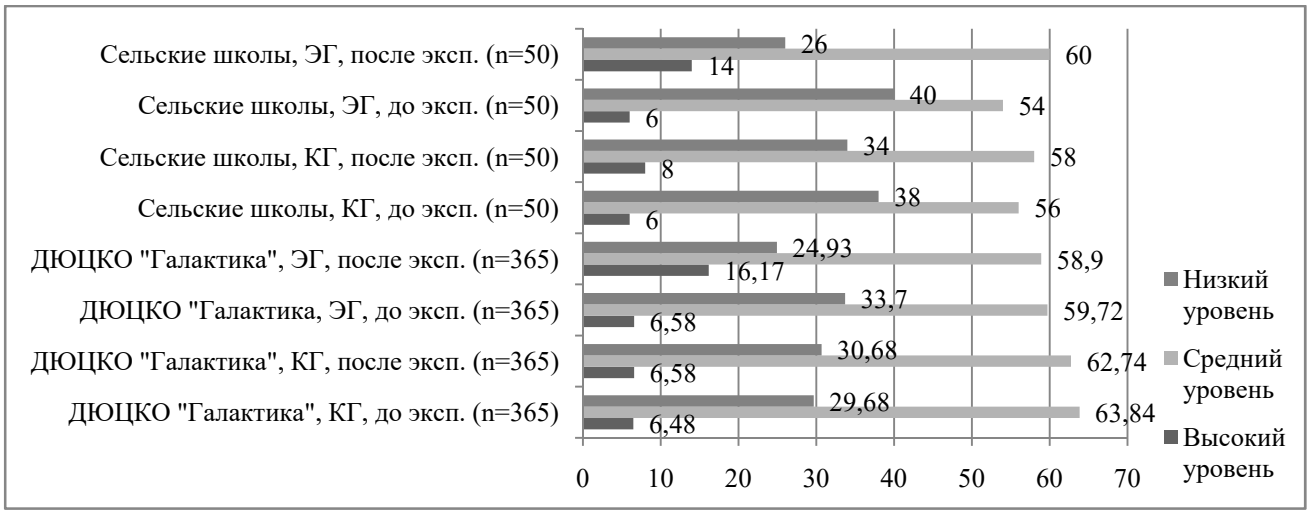


Рисунок 8– Результаты сформированности способности к рефлексии у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

В экспериментальных группах была достигнута положительная динамика значений способности к рефлексии в сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента (ДЮЦКО «Галактика»: $F_{эмп.} = 1{,}57606 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 1{,}77914 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено (Таблица П.1, Приложение П.1).

Экспериментальные данные подтверждаются результатами наблюдений. Подростки из экспериментальных групп стали проявлять инициативу к проведению рефлексии с использованием интересных для них форм: «Продолжи фразу», «Моё мнение» и др. Педагоги отметили, что подростки стали задумываться о том, правильно ли они ведут себя в конкретной ситуации, не наносит ли кому-либо вред или неудобство их поведение. Родители заметили, что дети стали проявлять рассудительность, анализировать своё поведение и поступки других людей в той или иной ситуации, аргументировать свой вывод.

4. Направление «Обеспечение выбора образовательной деятельности». Педагогическая деятельность, реализованная в контексте данного направления, напрямую связана с широтой образовательных предложений образовательной организации, предоставляющей дополнительное образование, а также с соблюдением организационно-управленческого условия сопровождения, обеспечивающего возможность реализации подростками проектов саморазвития в условиях взаимо-

действия организации с социальными партнёрами. Это основано на том, что выбор образовательной деятельности должен быть субъектным, связанным с интересами и предпочтениями подростка, планированием им своего будущего, в том числе профессионального. Только в этом случае можно говорить об обеспечении выбора образовательной деятельности. В нашем случае всеми образовательными организациями, участвующими в эксперименте, был расширен спектр образовательных предложений по всем направленностям реализующихся дополнительных общеразвивающих программ; было организовано взаимодействие с социальными партнёрами, востребованными в условиях реализации конкретных проектов саморазвития подростков. В наиболее сложном положении в данном отношении оказались сельские школы Юхновского района Калужской области (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с. Щелканово) ввиду их территориальной удалённости от города. Восполнение ресурсного ограничения, связанного с отсутствием необходимых социальных партнёров, происходило за счёт информационной сети Интернет, а именно, в контексте сопровождения были организованы видеоэкскурсии на предприятия и организации, которые выбрали подростки самостоятельно (государственный музей истории космонавтики им. К. Э. Циолковского; акционерное общество «Калужский электромеханический завод»; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.). В сельских школах подростками разрабатывались проекты, связанные с сельским хозяйством и природопользованием, в реализации которых приняли участие социальные партнёры: ОО «Племенная ферма», подсобное сельское хозяйство «Щелканово», колхоз «Завет Ильича», Лесничество. Выбор образовательной деятельности осуществлялся подростком самостоятельно, сопровождался обязательным его аргументированием, что формировало его осознанность.

Педагоги поощряли наличие движений подростков в своём выборе, его поиск и рефлексию. При необходимости сопровождающий организовывал диагностику интересов и способностей детей. Важное внимание отводилось тому, чтобы подросток сам осуществлял выбор образовательной деятельности, отвечая на вопросы: *«Что мне интересно и почему? Чего я хочу достичь? Почему я выбрал*

этот вид деятельности? Чем он интересен? Связываю ли я своё будущее с моим выбором?»

В ходе сопровождения педагоги применяли свои методические находки.

К примеру, педагог дополнительного образования Л. Н. Вархульска предложила использовать приём самопознания «Я в виде буквы», который помог подросткам через художественный образ представить себя, осознать свои интересы и предпочтения, а также выразить художественные и коммуникативные способности.

Изучение широты образовательных предложений было оценено с помощью анкеты для педагога, методиста, завуча, директора образовательной организации ***«Широта образовательных предложений дополнительного образования»,*** разработанной в рамках эксперимента (анкета содержится в приложении П.4.1). Результаты анкетирования показали, что в образовательных организациях реализуются дополнительные общеразвивающие программы разных направленностей (в ДЮЦКО «Галактика» – 6 направленностей, в сельских школах – от 2 до 6 направленностей). Содержательное разнообразие реализующихся программ педагоги ДЮЦКО «Галактика» оценили в 9–10 баллов, педагоги сельских школ – в 7 –10 баллов (из возможных 10-ти баллов, заданных шкалой). Результаты анкетирования представлены в таблице П.4.2 (Приложение П.4.2).

Возможные проблемы и риски реализации направления обеспечения выбора образовательной деятельности связаны с тем, что выбор подростка зачастую продиктован не собственным желанием, а решением, принятым значимым для него взрослым. Для того, чтобы подросток осознал то, что нужно именно ему и ценно для него, необходима длительная педагогическая работа, формирующая субъектность, которая приведёт к осознанному значимому выбору, в том числе, выбору вида образовательной деятельности.

Способы решения проблем: систематическое и ненавязчивое обсуждение с подростками их решений относительно выбора того или иного вида занятия, сферы деятельности, совместное изучение их интересов, предпочтений, способностей, а также поощрение самостоятельности подростков и побуждение их к рефлексии.

Основные результаты реализации направления:

– формирующая работа продемонстрировала многообразие форм индивидуальной ориентированности образовательного процесса в дополнительном образовании (проведение мониторинга направленности личности подростков; консультирование обучающихся; расширение спектра образовательных предложений в целях обеспечения широких возможностей самореализации подростков через открытие новых творческих объединений, подготовку и реализацию комбинированных образовательных программ, реализацию профессиональных проб, организацию взаимодействия с востребованными социальными партнёрами в онлайн и оффлайн форматах);

– в ходе эксперимента была осуществлена деятельность, основанная на реализации принципа обеспечения выбора образовательной деятельности, о состоятельности которой свидетельствуют полученные результаты, а именно, достигнутая положительная динамика субъектности как компонента готовности подростков к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп [169].

На рисунке 9 представлены сравнительные результаты исследования субъектности подростков до и после эксперимента.

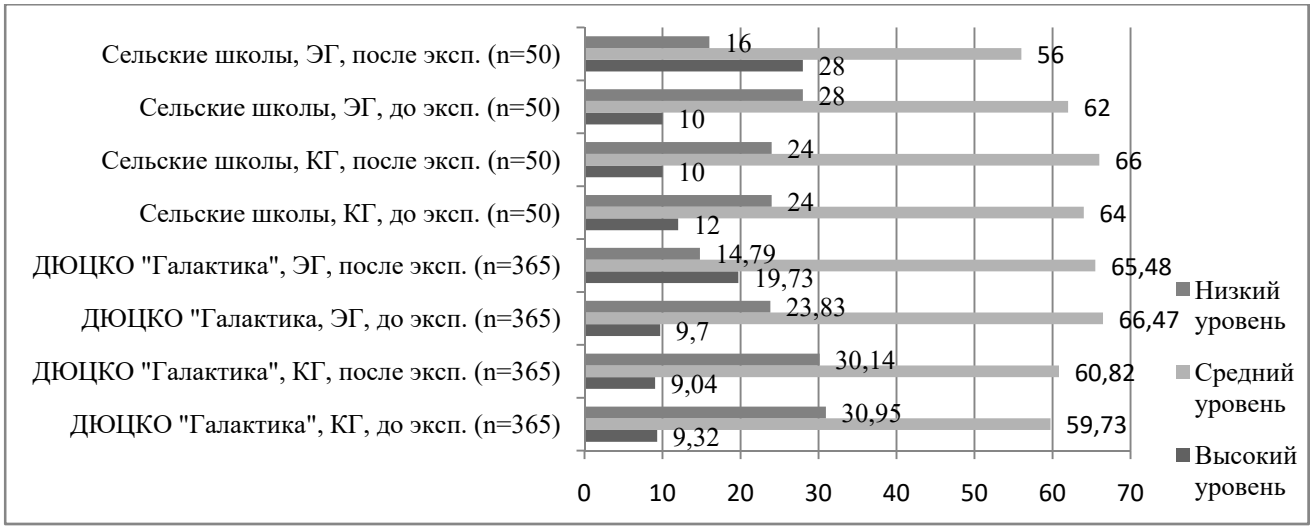


Рисунок 9– Результаты сформированности субъектности у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

В экспериментальных группах были зафиксированы статистически значимые отличия значений субъектности до и после эксперимента (ДЮЦКО «Галак-

тика»: $F_{эмп.} = 1{,}58961 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 1{,}77572 > F_{кр.}$ при $\alpha=0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено (Таблица П.1; Приложение П.1).

Экспериментальные данные подтверждаются результатами наблюдений: подростки из экспериментальных групп стали чаще делать самостоятельный и аргументированный выбор вида образовательной деятельности, сложности заданий, тем для выполнения изделий на занятиях и при подготовке к мероприятиям. Педагоги отметили, что подростки стали соотносить свои успехи в творчестве с самостоятельным выбором выполненных видов работ. Родители отметили, что дети стали изъявлять желание заниматься новыми видами деятельности, записались в новые творческие объединения. Отмечается эмоциональная приподнятость настроения детей, что связано с ситуацией успеха.

5. Направление «Создание условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития». В рамках эксперимента важной задачей стала организация деятельности, связанной с изучением опыта поведения подростков в стрессовых ситуациях, анализа использования ими доминирующих копинг-стратегий, результаты которой предопределяли специфику оказания помощи сопровождаемым в ситуациях преодоления трудностей. С этой целью педагоги использовали социальный паспорт, разработанный в рамках исследования на базе ДЮЦКО «Галактика» (Приложение В), организовывали наблюдения за подростками, проводили беседы с родителями, классными руководителями, социальными педагогами, психологами (при их наличии в образовательной организации).

Для обнаружения барьеров саморазвития применялась методика проблемных ситуаций разных видов, результаты которой указывали на то, в какой личностной сфере имеются потребности конкретного подростка в саморазвитии. У подростков отмечались потребности, связанные с восполнением знаний в интересующих областях, с формированием воли для начала / завершения дела, с развитием умений контролировать себя, свои эмоции, понимать свои интересы, в проведении анализа достигнутого и предвидении последствий своего выбора.

Обнаруженные препятствия, мешающие подросткам в достижении их цели

(боязнь перемен, отсутствие веры в себя, незнание того, как действовать в конкретной ситуации, нежелание что-то менять, низкая активность и др.) учитывались педагогами при организации индивидуально-ориентированной работы, направленной на побуждение подростков к рефлексии своего поведения в проблемных ситуациях и выбору адаптивных копинг-стратегий.

К примеру, для формирования уверенности в своих силах педагоги обращали детей к анализу притчи «Две лягушки и горшок с молоком». Для формирования активной жизненной позиции, умения контролировать свои запросы и соизмерять их с возможностями проводился анализ стратегий поведения персонажей сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Педагоги давали задания: «Вспомните сказки / рассказы / притчи, в которых герои успешно преодолевают препятствия на пути к своей цели». Подростки анализировали стратегии и способы поведения, которые применяли герои. Активно использовались арт-педагогические техники («Смешной страх» [154] и др.), коуч-техники («Колесо жизненного баланса», «Шкала удовлетворённости продвижением к цели от 1 до 10» [293] и др.), моделирование своего поведения / поведения героя в конкретной проблемной ситуации.

В качестве ведущего педагогического средства, которое использовали сопровождающие с целью организации деятельности, направленной на приобретение подростками опыта преодоления трудностей, применения и оценки результативности копинг-стратегий, использовалась технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей. В рамках её реализации педагог, опираясь на результаты изучения образа «Я»-идеальный подростка, организовывал рефлексивные размышления подростков, проводил дискуссию, используя проблемные вопросы.

Например, обсуждались вопросы: «Какова твоя цель? Как ты считаешь, это именно то, что тебе нужно? Представь, что ты добился поставленной цели… Устраивает ли результат? Он реалистичен? Ты готов преодолевать препятствия на пути к цели? Готов прикладывать усилия? С чего нужно начать?» и т.д.

Учитывая то, какие обычно применяет подросток копинг-стратегии: адаптивные или не адаптивные, сопровождающий в индивидуально-ориентированном режиме предлагал для анализа притчи, сюжетные линии которых связаны с поведением героев в трудных жизненных ситуациях. Такая работа побуждала сопровождаемых к рефлексии своего поведения в проблемной ситуации и выбору адап-

тивных копинг-стратегий.

К примеру, притча «Осёл и фермер». На основе этой притчи в рамках настоящего исследования была разработана методика «О трудностях на пути к цели» [177]. Анализ содержания данной притчи подводил подростка к выводу о том, что в любой трудной ситуации в жизни важно не падать духом, быть активным и верить в себя.

Речь идёт о формировании адаптивных копинг-стратегий, выступающих маркером восприятия подростком ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития и показателем готовности к преодолению барьеров [156].

Моделирование подростком своего поведения в ситуации преодоления трудностей, организованное педагогами в процессе анализа притч, помогло им увидеть имеющиеся барьеры, мешающие их саморазвитию, а также представить себя в ситуации преодоления трудностей с использованием разных копинг-стратегий. Данная работа сопровождалась арт-педагогическими практиками.

К примеру, педагоги использовали задания: «Нарисуй, что будет, если ты выберешь такую линию поведения ...», «Представь, что ты действуешь таким образом. Напиши письмо себе с пояснениями, как нужно действовать в данном случае», «Вылепи из пластилина / передай красками на бумаге те чувства, которые ты будешь испытывать в ситуации выбора способа поведения / в ситуации действия» и т.п.

Педагогами было реализовано обращение к имеющемуся у подростка индивидуальному опыту преодоления, проводится анализ знакомых способов поведения подростка в подобной ситуации в прошлом.

Например, педагог задавал вопросы: «Были ли подобные ситуации? Как ты себя в них вёл? Как действовал? Привели ли выбранные способы поведения к хорошему результату? Если нет, что помешало? Какой можно сделать вывод?...».

Сопровождающий помогал подростку перевести препятствие из «блокирующего саморазвитие» в «возможность для саморазвития». Решение значимой для подростка проблемной ситуации переходило в разработку им проекта саморазвития, в результате реализации которого он приобретал индивидуальный опыт преодоления, уверенность в своих силах. Педагог побуждал подростка к анализу результатов в итоге реализации им проекта саморазвития. Обращалось внимание на то, с какими трудностями ему пришлось столкнуться и как он их решал.

К примеру, педагог задавал серию вопросов: «С какой ты столкнулся проблемой? Как её

решал? Как действовал? Помогли ли эти действия прийти к планируемому результату? В чём возникали сложности? Всё ли сразу получалось? Доволен ли ты собой? Какой сделал вывод?...».

В ходе сопровождения использовалась индивидуальная карта подростка «Я познаю себя» (Приложение Г.1), дневник саморазвития (Приложение Г.2)**,** работа с которыми помогала подростку провести рефлексию происходящих изменений своей личности и построить алгоритм будущих действий по саморазвитию [199].

В нашем случае средством формирования копинг-поведения как индивидуального опыта преодоления трудностей выступает проблемная ситуация. Важным ***условием*** преодоления подростком психологических барьеров саморазвития является ***использование проблемных ситуаций разных видов.*** О соблюдении данного условия свидетельствуют результаты анкетирования педагогов, которое было проведено на заключительном этапе сопровождения с помощью анкеты ***«Проблемно-ориентированная воспитательная деятельность в дополнительном образовании»*** (Таблица П.4.1; Приложение П.4.1). Педагоги отметили, что согласны с утверждением о том, что использование проблемных вопросов, проблемных ситуаций в работе с детьми имеет не только развивающий, но и воспитательный эффект, а также указали, что с воспитательной точки зрения важно использовать проблемные ситуации, специально созданные педагогом (Таблица П.4.2; Приложение П.4.2). Отвечая на вопросы №4 – №10 анкеты, педагоги приводили примеры проблемных ситуаций разных видов, которые ими были использованы в ходе экспериментальной деятельности.

Возможные проблемы и риски реализации направления, связанного с созданием условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, во многом определяются тем, что его содержание и технологическая основа тесно связаны с психолого-педагогической деятельностью, а именно, с формированием адаптивных копинг-стратегий подростков и их позиции, выражающейся в регулировании своего эмоционального поведения в проблемной ситуации. Имеется риск перенесения в педагогическую деятельность психологических средств работы с подростком.

Способы решения возможных проблем: сотрудничество педагога с психо-

логом, педагогом-психологом, при необходимости – их участие в реализации проектов саморазвития подростков (проекты «Эмоциональный баланс»); компетентный выбор и использование педагогом для сопровождения педагогических методов и форм работы (не психологических упражнений и тренингов), арт-педагогических методов (не арт-терапевтических) [154], коуч-техник в образовании [161; 293; 337].

Основные результаты реализации направления:

– формирующая работа, связанная с созданием условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, продемонстрировала многообразие вариантов использования педагогических технологий, методов и приёмов с позиции «тьютор» (технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методика проблемных ситуаций, анализ стратегий поведения героев художественных произведений, моделирование подростком использования разных стратегий поведения в конкретных проблемных ситуациях и оценка их результативности, обращение к имеющемуся у подростка опыту преодоления трудностей, использование коуч-техник, арт-педагогических практик и др.);

– в условиях эксперимента была осуществлена педагогическая деятельность, основанная на реализации принципа создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, о состоятельности которой свидетельствуют полученные результаты: в экспериментальных группах была зафиксирована положительная динамика значений волевого критерия готовности подростков к саморазвитию и процентный прирост численности адаптивных копинг-стратегий у испытуемых этих же групп в качестве доминирующих [169].

В экспериментальных группах были зафиксированы статистически значимые отличия значений волевого критерия до и после формирующего эксперимента (ДЮЦКО «Галактика»: $F_{эмп.} = 2{,}47862 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 2{,}37529 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$). В контрольных группах статистически значимых отличий между данными констатирующего и контрольного этапов не выявлено (Таблица П.1, Приложение П.1). Сравнительные результаты значений волевого критерия готовности подростков к саморазвитию отражены на рисунке 10.

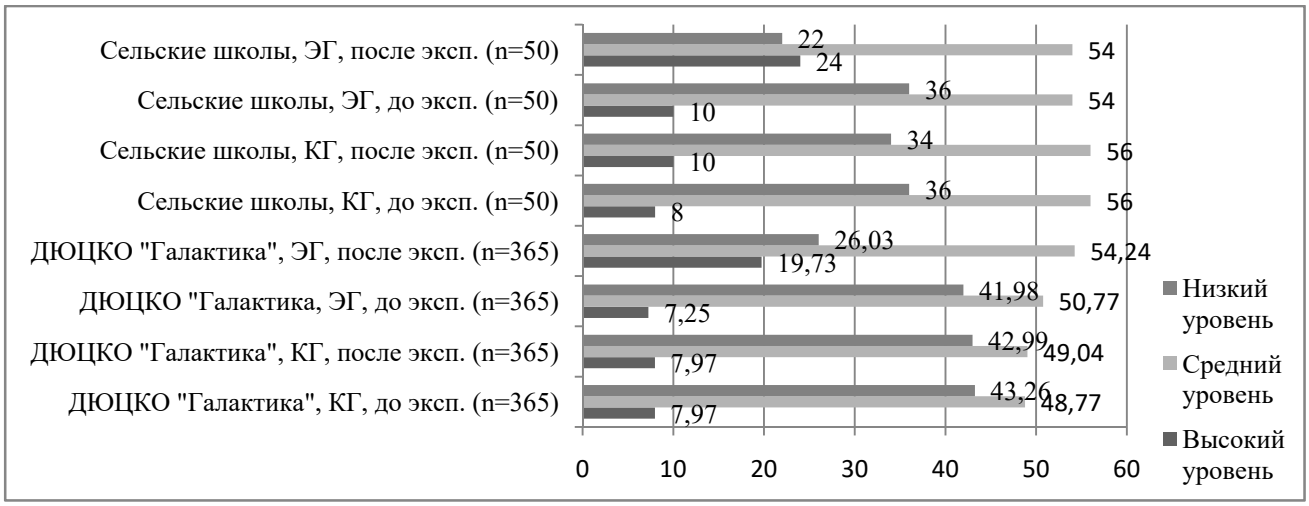


Рисунок 10– Результаты сформированности волевого критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

В таблице П.2 (Приложение П.2) представлены сравнительные данные изучения доминирующих копинг-стратегий у испытуемых экспериментальных и контрольных групп до и после эксперимента. Во всех экспериментальных группах по итогам формирующего эксперимента были зафиксированы статистически значимые изменения в сторону увеличения использования подростками адаптивных копинг-стратегий:«самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» в качестве доминирующих ($F_{эмп.} > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$). Наряду с этим, имеется статистически достоверная отрицательная динамика применения в качестве доминирующих неадаптивных копинг-стратегий: «дистанцирование» и «избегание» (в обеих экспериментальных выборках) и стратегии «конфронтационный копинг» (у подростков из сельских школ), $F_{эмп.} > F_{кр.}$ при $\alpha = 0{,}05$. В контрольных группах статистически значимых изменений не выявлено.

Проведённая работа способствовала формированию адаптивных копинг-стратегий испытуемых (Таблица П.2; Приложение П.2); наряду с этим, была зафиксирована положительная динамика готовности подростков к саморазвитию по всем компонентам и критериям (Таблица П.1; Приложение П.1). Произошло увеличение процентной доли испытуемых экспериментальных групп с высоким и средним уровнями готовности к саморазвитию (Таблица 7).

Таблица 7 – Динамика готовности к саморазвитию испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

Уровень готовности к саморазвитию	ДЮЦКО «Галактика» (n=730)				Сельские школы (n=100)			
	ЭГ (в %)		КГ (в %)		ЭГ (в %)		КГ (в %)	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Высокий уровень	3,01	12,60	3,56	4,11	4,00	14,00	4,00	6,00
Средний уровень	66,58	66,85	65,17	65,48	68,00	68,00	66,00	64,00
Низкий уровень	30,41	20,55	31,27	30,41	28,00	18,00	30,00	30,00

Изменения в экспериментальных группах достоверны, статистическая значимость отличий значений готовности подростков к саморазвитию зафиксирована с помощью критерия Фишера (ДЮЦКО «Галактика: $F_{эмп.}= 1,58961 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$; сельские школы: $F_{эмп.}= 1,96561 > F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$). В контрольных группах статистически значимых отличий между результатами констатирующего и контрольного этапов эксперимента не выявлено (ДЮЦКО «Галактика: $F_{эмп.}= 1,00565 < F_{кр.}$ при $\alpha= 0,05$; сельские школы: $F_{эмп.} = 1,07506 < F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$).

С одной стороны, в экспериментальных группах имеется увеличение доли испытуемых с высоким и средним уровнями готовности к саморазвитию (Таблица 7), с другой стороны, в них же зафиксирован процентный прирост испытуемых, демонстрирующих в качестве доминирующих адаптивные копинг-стратегии (Таблица П.2; Приложение П.2), что обнаруживает связь между формированием адаптивных копинг-стратегий подростков и динамикой их готовности к саморазвитию [169; 193, с.42].

Полученные экспериментальные данные подтверждаются результатами наблюдений: подростки из экспериментальных групп стали проявлять активность в достижении цели, уверенность в своих силах, стали меньше бояться перемен и сопряжённых с ними трудностей. Педагоги отметили, что обучающиеся в начале работы не знали, какие им интересны проекты саморазвития и уже в процессе организованной деятельности стали активно включаться в разработку интересных и значимых для них проектов. По мнению педагогов, особый интерес подростки

проявили к методу соотнесения собственного поведения с поведением персонажей художественных произведений. Опрос родителей показал, что реализованная образовательная практика оказалась интересной. Родители подчеркнули, что дети с эмоциональным окрасом рассказывали им о своих проектах, вместе с ними обсуждали полученные результаты, радовались успехам и строили новые планы.

Качественный анализ результатов проведённой работы отражает сравнительный анализ индивидуальных профилей готовности подростков к саморазвитию и результаты наблюдений. Примеры педагогического сопровождения саморазвития подростков с разными уровнями готовности к саморазвитию приведены в приложении П.3.

Организация педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании способствовала:

– пониманию подростками важности нравственных ценностей в жизни человека, приобретению умений осуществлять нравственную экспертизу событий и рефлексию собственных ценностей, осознанию важности саморазвития, стремлению к прогнозированию своего будущего *(экзистенциальный критерий);*

– формированию мотивации к самосовершенствованию, потребности в приобретении знаний о себе, о своём будущем, о средствах самопознания и саморазвития и стремления их применять на практике (*мотивационный критерий*);

– формированию самоуважения, оптимистической позиции, эмпатии и способности к регулированию своих эмоций *(эмоциональный критерий);*

– осознанию своих личностных ресурсов, осуществлению деятельности по накоплению знаний и умений в интересующей сфере, формированию способности адекватно оценивать свои возможности и соотносить их с притязаниями *(интеллектуальный критерий);*

– формированию потребности подростков в осуществлении самостоятельного и ответственного выбора сферы самореализации, вида деятельности, приобретению знаний и умений в области самоконтроля поведения и планирования своей деятельности (*предметно-практический критерий*);

– формированию умений активно действовать в ситуациях преодоления,

использовать адаптивные копинг-стратегии, сохраняя веру в себя и свои силы, стремиться к постижению нового (*волевой критерий*);

– приобретению умений организовывать рефлексию своего поведения в проблемных ситуациях, приобретению знаний и умений в области преодоления препятствий, связанных с выбором приоритетных ценностей, умений придерживаться нравственной позиции при выборе, отказываться от чего-либо и предвидеть последствия выбора (*саморегуляционный критерий*).

Полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность организованного педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанного на идеях рефлексивно-ценностного подхода. Согласно Е. М. Сафроновой, «…существует прямо пропорциональная зависимость между качеством организованного педагогом воспитательного процесса и повышением его мотивации в реализации данной трудовой функции» [416, с.129], что выступает важным результатом организованной работы.

На организационно-управленческом уровне проведённая работа поспособствовала созданию Программ воспитания образовательных организаций, участвовавших в эксперименте. Так, в Программе воспитания СОШ, д. Льва Толстого (принята на заседании педагогического совета 25 июня 2021 года, протокол №12) целью воспитания в школе обозначено «…личностное развитие школьников, проявляющееся в усвоении ими знаний основных норм, выработанных на основе общественных ценностей, развитии позитивного отношения к ним, а также приобретение опыта поведения, соответствующего этим ценностям» [379, с.5]. Данная цель ориентирует педагогов на обеспечение позитивной динамики воспитания и развития обучающихся. В программе отмечено, что «…важно сочетать усилия педагогов и самих обучающихся по их саморазвитию» [379, с.5]; в качестве целевого приоритета воспитания подростков отмечено следующее: «…создание условий для формирования ценностных отношений к самим себе как хозяевам своей судьбы, самоопределяющимся и самореализующимся личностям, отвечающим за своё собственное будущее» [379, с.8].

По итогам анализа результатов опытно-экспериментальной работы в долж-

ностные инструкции педагогов дополнительного образования, организующих работу с подростками, администрацией было предложено внести следующие обязанности: 1) осуществление педагогической работы по развитию субъектности, способности к рефлексии и самопрогнозированию; 2) использование активных педагогических форм и методов, способствующих расширению социального опыта детей; 3) применение технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей; 4) осуществление интеграции внеучебной и учебной работы; 5) расширение межпредметных связей между дополнительными общеразвивающими программами; 6) обеспечение взаимодействия подростков с представителями социальных партнёров в рамках реализации проектов саморазвития в оффлайн и онлайн форматах (по согласованию с администрацией); 7) проведение работы с родителями по их включению в педагогическое сопровождение саморазвития подростков.

Важным достигнутым организационно-управленческим результатом опытно-экспериментальной работы стало согласование на уровне образовательных организаций, участвующих в педагогическом эксперименте, функциональных обязанностей субъектов педагогического сопровождения саморазвития подростков (Приложение П.5), что свидетельствует о намерениях продолжать реализацию данного вида педагогической деятельности.

Анализ предложений и обобщение полученных результатов позволяют ***в качестве развития исследования рассматривать следующие направления:***

1. Изучение проблемы организации работы междисциплинарной команды по педагогическому сопровождению саморазвития подростков в условиях общего и дополнительного образования.

2. Разработка технологии взаимодействия сопровождаемых с сопровождающими в виртуальной онлайн среде.

3. Разработка проблемы гендерного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании.

4. Исследование проблемы подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в системе непрерывного про-

фессионального педагогического образования.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют выделить ***актуальные направления деятельности по организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании:***

1. Создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды с помощью педагогических средств, помогающих подростку осуществить нравственную рефлексию событий и себя в контексте проблемной ситуации.

2. Насыщение дополнительного образования проблемно-ориентированным содержанием и педагогическими средствами, направленными на формирование адаптивных копинг-стратегий.

3. Реализация дифференцированных стратегий педагогического сопровождения, учитывающих уровень готовности подростка к саморазвитию, предусматривающих гибкость и мобильность реагирования педагогов на нестандартные ситуации, непредсказуемость поведения сопровождаемого в проблемных ситуациях.

4. Расширение образовательных предложений дополнительного образования для обеспечения свободного выбора подростком вида деятельности.

5. Активное использование образовательными организациями, реализующими дополнительное образование, возможностей социального окружения для разработки и реализации подростками проектов саморазвития разных видов.

Данные направления способствуют формированию готовности подростков к саморазвитию как реализации целевой функции дополнительного образования и подтверждают необходимость выявленных нами условий исследуемого процесса.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили многофакторность процесса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, нецелесообразность использования единого алгоритма действий по решению задач, связанных с формированием готовности подростков к саморазвитию. Исходя из этого, в каждой образовательной организации, участвующей в педагогическом эксперименте, помимо общих целевых установок, были реализованы уникальные, обусловленные спецификой социальных характеристик, содержание и методы педагогического сопровождения.

Выводы по четвёртой главе

1. Экспериментальное исследование осуществлялось с учётом положений рефлексивно-ценностного подхода и компонентов модели сопровождения, построенной на его основе. Логика исследования предусматривала последовательную реализацию четырёх этапов, предполагающих изучение и анализ эмпирического материала в условиях моделирования педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности; разработку диагностического инструментария и проведение масштабного изучения готовности подростков к саморазвитию, осуществление сравнительного анализа полученных результатов по разным основаниям (возраст, гендерная и территориальная принадлежность); разработку содержания и форм подготовки педагогов к сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании на разных этапах профессиональной подготовки педагогических кадров и проведение на их основе опытного исследования; проверку эффективности разработанных педагогических средств в режиме формирующего эксперимента в условиях дополнительного образования в городе и на селе; проведение итоговой диагностики и осуществление анализа результатов опытно-экспериментальной работы.

2. В ходе проведения масштабного исследования, организованного с помощью разработанного и прошедшего процедуру нормирования и валидизации опросника «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», были определены гендерные и возрастные особенности готовности подростков к саморазвитию, а также специфика, связанная с местом проживания;

– в группе младших подростков наиболее сформированной оказалась мотивационная сфера, наименее сформированными – волевая и саморегуляционная сферы; в группе старших подростков в качестве наиболее сформированной отмечена мотивационная сфера, наименее сформированной – эмоциональная сфера; у

старших подростков более низкие показатели в процентном соотношении были получены по экзистенциальному критерию, но в сравнении с группой младших подростков зафиксированы выше значения по компонентам готовности к саморазвитию. Наряду с выявленными тенденциями, статистически значимых отличий между выборками не зафиксировано (критерий Фишера, $F_{эмп.}<F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$);

– гендерные профили готовности подростков к саморазвитию не тождественны, все критерии готовности (кроме эмоционального) у представительниц женского пола оказались более сформированными, чем у представителей мужской выборки, при этом статистически значимых отличий между гендерными выборками не зафиксировано ($F_{эмп.}< F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$);

– у подростков из сельской местности более высокие показатели отмечены по экзистенциальному, предметно-практическому, эмоциональному и волевому критериям, при этом в процентном соотношении разница со сравниваемой выборкой не значительная, статистически достоверных различий не зафиксировано ($F_{эмп.}< F_{кр.}$ при $\alpha = 0,05$);

Изучение образа «Я»-идеальный подростков, проживающих в Ярославской, Костромской, Московской, Калужской областях, показало, что приоритетными ценностями для подростков являются те, которые связаны с преодолением трудностей, волевой сферой личности (целеустремлённость, сила характера, воля, уверенность в себе, бесстрашие, находчивость, решительность). Это говорит о том, что дети осознают ценность волевых качеств и связывают их с успешностью, представлением о них как о характеристиках образа идеального человека. Подростки ориентированы на успех (часто, как показывает практика, при отсутствии опыта преодоления).

Изучение доминирующих поведенческих стратегий подростков в ситуации преодоления трудностей показало следующие результаты:

– в младшем подростковом возрасте зафиксированы более низкие значения по адаптивным копинг-стратегиям и относительно адаптивной копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», у старших подростков фиксируются выше значения (в процентном соотношении) применительно к использованию как

адаптивных, так и неадаптивных копинг-стратегий в качестве доминирующих;

– в женской выборке зафиксированы более высокие показатели по всем адаптивным копинг-стратегиям, а также «дистанцированию», «бегству-избеганию» и более низкие показатели конфронтационного копинга; в мужской выборке преобладающие показатели зафиксированы по копинг-стратегии «поиск социальной поддержки»;

– подростки, проживающие в городской местности, чаще используют неадаптивные копинг-стратегии, а также «самоконтроль», «планирование решения», а сельские жители чаще прибегают к применению копинг-стратегий: «социальная поддержка», «принятие ответственности» и «положительная переоценка» и реже – к неадаптивным копинг-стратегиям: «бегство-избегание», «дистанцирование», «конфронтационный копинг».

В целом, по всем выборкам процент доминирующих неадаптивных копинг-стратегий оказался выше, чем адаптивных, что говорит о неготовности подростков к активному преодолению препятствий на пути достижения цели, при этом мотивация к саморазвитию у подростков имеется (сформированность мотивационного критерия по выборкам преобладающая).

В ходе эмпирического изучения уровня готовности подростков к саморазвитию были обнаружены факты, имеющие практическую значимость и позволяющие утверждать, что организация сопровождения будет эффективной, если целенаправленно проводить педагогическую работу, направленную на формирование адаптивных копинг-стратегий подростков и восприятия ими ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития:

– зафиксировано наличие статистически достоверной связи между критериями готовности подростков к саморазвитию и доминирующими копинг-стратегиями, а именно, обнаружена положительная связь между критериями готовности подростка к саморазвитию с адаптивными копинг-стратегиями («планирование решения проблемы», «принятие ответственности», «самоконтроль»), относительно адаптивными копинг-стратегиями («поиск социальной поддержки», «положительная переоценка») и отрицательная связь – с неадаптивными копинг-

стратегиями («бегство-избегание», «дистанцирование», «конфронтационный копинг»);

– обнаружена тенденция к взаимосвязи между доминирующими копинг-стратегиями и уровнями готовности подростков к саморазвитию. У подростков, обладающих высоким и средним уровнями готовности к саморазвитию, фиксируются, в индивидуальном профиле фиксируются в качестве доминирующих адаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии (по одной и более). Подростки, демонстрирующие низкий уровень готовности к саморазвитию, используют в качестве доминирующих неадаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии – в их профилях фиксируется одна или несколько доминирующих неадаптивных копинг-стратегий.

3. Эмпирическое изучение опыта педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (на примере г. Калуги и Калужской области) показало, что в образовательных организациях изучаемый вид педагогической деятельности не представлен в основных образовательных программах образовательных организаций и планах воспитательной работы педагогов, а выражен отдельными методами, направленными на формирование ценностно-смысловой и рефлексивно-регуляционной сфер личности обучающихся. Наряду с этим, в большинстве своём педагоги обладают мотивацией к получению новых знаний и умений в области организации педагогического сопровождения саморазвития детей (94,8%), но им не достаточно хорошо знакомы идеи экзистенциальных подходов в педагогике: 58,3% респондентов затруднились ответить на вопросы, связанные с пониманием сущности саморазвития и указанием приёмов педагогического сопровождения саморазвития детей.

4. Организационно-педагогическим условием педагогического сопровождении саморазвития подростков в дополнительном образовании является подготовка педагогов к его реализации, представленная различными формами – включение модулей «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков» в содержание программ высшего педагогического образования, уровни высшего образования – бакалавриат, магистратура; реализация дополнительного профессионально-

го педагогического образования с включением в программы курсов повышения квалификации контента «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков»; организация деятельности экспериментальных площадок и диссеминация педагогического опыта, полученного в рамках их функционирования.

5. Необходимость подготовки педагогов к апробации идей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании обусловила проведение опытного исследования, которое включало в себя: а) организацию для педагогов ДЮЦКО «Галактика» серии семинаров, мастер-классов, тренингов, индивидуальных консультаций с научными руководителями экспериментальной площадки; б) проведение семинаров, круглых столов, мастер-классов, открытых занятий для педагогов сельских школ, участвующих в эксперименте, а также открытых занятий, организованных педагогами ДЮЦКО «Галактика», что выступило одной из форм диссеминации педагогического опыта, полученного в ходе функционирования экспериментальной площадки.

6. Результаты проведённой работы позволили конкретизировать перечень организационно-управленческих условий к реализации исследуемого сопровождения с учётом ряда особенностей образовательной организации, реализующей дополнительное образование. Их составили: учёт регионального компонента; опора на имеющийся воспитательный потенциал образовательной организации; расширение образовательных предложений дополнительного образования через активизацию социального партнёрства с территориально близкими предприятиями, образовательными организациями разных типов и видов, в том числе с использованием информационной сети Интернет (видеоэкскурсии, общение со специалистами в онлайн режиме).

В условиях сельской школы важными ориентирами рассматриваемого сопровождения стали следующие: организация взаимодействия с социальными партнёрами, востребованными в условиях реализации проектов саморазвития подростков, в онлайн режиме; развитие механизмов интеграции учебной и внеучебной деятельности детей разных возрастных групп. В качестве средства обеспечения интеграции образовательного процесса и процесса сопровождения в ходе

реализации эксперимента был предложен социальный паспорт, разработанный с учётом анализа имеющегося у подростка социального опыта и опыта решения проблемных ситуаций.

В условиях города приоритетными ориентирами выступили: формирование самостоятельного и ответственного выбора вида деятельности в контексте рефлексивной оценки подростком себя, своих возможностей, жизненных приоритетов; оказание индивидуально-ориентированной помощи подростку в выборе вида деятельности в условиях избыточности его вариантов.

Реализация исследования привела к выводу о рассмотрении необходимости нормативно-правового закрепления образовательного статуса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, что дополнило список организационно-управленческих условий сопровождения.

7. В условиях постановки педагогического эксперимента были реализованы принципы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, методологически базирующиеся на рефлексивно-ценностном подходе.

Результатами педагогической деятельности, основанной на реализации принципа ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка, включающей в себя индивидуально-ориентированную педагогическую деятельность с применением методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, реализованной в контексте освоения подростками дополнительных общеразвивающих программ разной направленности, стала достигнутая положительная динамика значений саморегуляционного критерия у испытуемых экспериментальных групп.

Об эффективности педагогической деятельности, реализованной с учётом принципа стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка и связанной с применением индивидуально-ориентированных форм и методов работы (консультирование, дискуссии, социальное проектирование, анализ художественных произведений, решение дилеммных ситуаций, использование коуч-техник, арт-педагогических упражнений и др.), свидетельствует положительная динамика

способности к самопрогнозированию у испытуемых экспериментальных групп.

В ходе эксперимента через организацию консультирования, применение приёма переноса способов решения моральных дилемм в практику реального социального взаимодействия, побуждение подростков к прогнозированию вариантов развития событий при использовании различных вариантов выбора, анализ личного опыта решения проблемных ситуаций был реализован принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации. Об эффективности педагогической работы, организованной в рамках данного направления, свидетельствует достигнутая положительная динамика развития рефлексии и экзистенциального критерия готовности подростка к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп.

Принцип обеспечения выбора образовательной деятельности был реализован через применение разнообразных форм индивидуальной ориентированности образовательного процесса, расширение спектра образовательных предложений дополнительного образования, организацию взаимодействия подростков с представителями социальных партнёров, осуществлённого в онлайн и оффлайн форматах. Эффективность педагогической работы, связанной с реализацией принципа обеспечения выбора образовательной деятельности, подтверждается зафиксированной положительной динамикой значений субъектности у испытуемых экспериментальных групп по результатам педагогического эксперимента.

Педагогическая деятельность, связанная с созданием условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития, организованная педагогами в контексте реализации технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, позволила получить положительную динамику значений волевого критерия готовности подростков к саморазвитию, а также относительный прирост численности адаптивных копинг-стратегий, используемых подростками в качестве доминирующих.

Эксперимент был проведён с учётом педагогических условий, направленных на создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной

среды в дополнительном образовании (наличие ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности; тьюторская позиция педагога; референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; широта образовательных предложений; использование педагогом проблемных ситуаций разных видов). Соблюдение данных условий было проверено с помощью анкетирования педагогов и подростков, организованного на разных этапах опытно-экспериментальной деятельности.

8. Об эффективности реализации разработанного комплекса педагогических средств (технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методика «О трудностях на пути к цели», методика проблемных ситуаций, методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, индивидуальная карта подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития подростка, портфолио), а также воспитательных модулей: «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира», включённых в осваиваемые подростками дополнительные общеразвивающие программы разных направленностей, свидетельствуют результаты педагогического эксперимента, выраженные в количественном и качественном отношениях:

– у испытуемых экспериментальных групп была зафиксирована положительная динамика развития по всем критериям и компонентам готовности к саморазвитию, а также значимый прирост адаптивных копинг-стратегнй, используемых подростками в качестве доминирующих; выросла процентная доля испытуемых с высоким уровнем готовности к саморазвитию при одновременном снижении доли испытуемых с низким уровнем готовности;

– педагоги приобрели новый опыт создания и поддерживания ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании;

– подростками был накоплен опыт выхода из трудных жизненных ситуаций, получен опыт оценки себя, перспектив личностного роста, реализованы актуальные для них проекты саморазвития, которые помогли им повысить уверенность в своих силах, меньше бояться проблем и стремиться к их разрешению;

– родителями было отмечено, что дети стали более самостоятельными, от-

ветственными и отзывчивыми, стали чаще рассуждать на темы нравственного выбора, обращаться к анализу реальных жизненных историй, сюжетов художественной и исторической литературы, аргументировать свою позицию.

9. Важным результатом проведённой опытно-экспериментальной работы является обнаружение положительных связей критериев готовности подростков к саморазвитию с адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями, и отрицательных связей – с неадаптивными копинг-стратегиями. Показательно, что положительная динамика готовности подростков к саморазвитию сопровождается увеличением (в процентном соотношении) адаптивных копинг-стратегий, используемых подростками в качестве доминирующих. Это позволило прийти к выводу о том, что педагогическая работа, обеспечивающая накопление подростками индивидуального опыта преодоления трудностей в контексте реализации проектов саморазвития способствует формированию у них активной жизненной позиции, волевых качеств и адаптивных копинг-стратегий.

10. Существенным для доказательности идеи взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании, стала зафиксированная в формирующем режиме статистически достоверная связь между экзистенциальным критерием готовности подростка к саморазвитию и способности к рефлексии как её функционального компонента, что проверено с помощью критерия Пирсона на общей выборке испытуемых экспериментальных групп (констатирующий этап эксперимента: r=0,610562 – *умеренная положительная связь,* контрольный этап эксперимента: r=0,797503 – *сильная положительная связь*). Рост значения коэффициента показывает усиление связи между исследуемыми показателями в их развитии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование в современном мире выступает важной подсистемой культуры человечества, условием воспитания и саморазвития ребёнка. Поиск новых подходов к саморазвитию подростков привёл нас к разработке теоретико-методологических оснований и педагогических средств педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Научный поиск осуществлён в контексте рассмотрения процесса воспитания свободного человека с позиции предложенного рефлексивно-ценностного подхода, являющегося экзистенциальным по целевым установкам.

Сущностное понимание саморазвития как процесса создания и реализации ребёнком проекта собственной жизни, восходящее к экзистенциальным истокам данного междисциплинарного феномена, позволило нам рассмотреть саморазвитие как педагогическую категорию на рефлексивно-ценностной основе, а ***педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании*** – как особый вид педагогического взаимодействия, предполагающий создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся ими в создании и реализации проектов саморазвития.

Ведущие целевые ориентиры и принципы построения дополнительного образования позволили нам определить его ***педагогические возможности, благоприятные для формирования готовности подростков к саморазвитию:*** реализация ребёнком свободного выбора; самореализация в разных видах деятельности; формирование ценностей и смыслов; освоение культурных ценностей; реализация интереса ребёнка к себе; осуществление самопознания, саморазвития и проектирования будущего; формирование самоуважения, оптимистической позиции, веры в свои силы, способности к преодолению в условиях значимой деятельности. Исходя из этого, ***целевой функцией дополнительного образования является формирование готовности подростков к саморазвитию*** как *у*становки на

создание и реализацию ими проектов саморазвития, связанных с достижением результатов, имеющих для них личную значимость, определяемую доминирующими интересами и принятыми ими ценностями.

Общая логика организации исследования предопределила последовательное решение теоретических, опытно-экспериментальных задач. На основе проведённой работы были разработаны концептуальные основы и сконструирована модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, методологически основывающаяся на рефлексивно-ценностном подходе. Каждый этап исследования сопровождался опытной / опытно-экспериментальной работой.

Реализация задач исследования позволила сделать основные выводы, связанные с разработкой теоретико-методологических оснований и педагогических средств педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании:

1. В качестве теоретико-методологической основы организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании использован ***рефлексивно-ценностный подход***, основанный на идее взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Теоретической основой подхода выступили: идеи смысла жизни и строительства человеком себя и своей судьбы (В. Франкл, К. А. Абульханова-Славская, Д. А. Леонтьев); теория преодоления (Р. Х.Шакуров); экзистенциальный подход к воспитанию (М. И. Рожков); идея ценностно-смыслового осознания деятельности (Н. В. Клюева).

2. Ядро концепции представлено через разработанный нами комплекс закономерностей, обнаруженных в дополнительном образовании и отражённых в соответствующих им принципах в формате рефлексивно-ценностного подхода.

Закономерность детерминации саморазвития ценностным отношением к жизни сформулирована на основе закона самоопределения А. М. Новикова и раскрыта через ***принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внеш-***

ней деятельности подростка, предполагающий сопровождение реализации подростком осознанного самостоятельного выбора, основывающегося на нравственной рефлексии и прогнозировании его последствий и формирующегося в условиях перехода от внешних моральных норм к внутренним нравственным убеждениям. Основными условиями реализации принципа являются: референтность педагога, наличие ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности.

Закономерность связи проекта саморазвития с экзистенциальным выбором сформулирована на основе закона наследования культуры / трансляции культуры А. М. Новикова и раскрыта через два принципа: 1) ***принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка*****,** предполагающий педагогическое взаимодействие, направленное на формирование у подростка ценностного, ответственного и осознанного отношения к своему выбору; принцип предполагает реализацию педагогом тьюторской позиции; 2) ***принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации*****,** характеризующийся необходимостью оказания подростку субъектно-ориентированной помощи в осознании и оценке им своих целей, идеалов и формирования мотивации к самосовершенствованию; принцип раскрыт через условия, основное из них – наличие референтного педагога, создающего событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии.

Закономерность связи готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом сформулирована на основе закона последовательности и закона социализации А. М. Новикова и раскрыта нами через два принципа: 1) ***принцип обеспечения выбора образовательной деятельности,*** предполагающий наличие педагогического взаимодействия, стимулирующего самостоятельный выбор подростком значимой для него деятельности как основы для создания и реализации им проекта саморазвития; принцип предполагает наличие широты образовательных предложений; 2) ***принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития,*** действие которого направлено на обеспечение перехода состояния выхода из «зоны комфорта» из

стрессогенного в развивающее, характеризующееся восприятием ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития; принцип предполагает использование проблемных ситуаций разных видов.

3. Выявленные и обоснованные нами закономерности свидетельствуют о включённости рассматриваемого сопровождения в целостный образовательный процесс дополнительного образования, что обогащает теорию воспитания в данной образовательной системе. Соблюдение условий и правил, через которые раскрыты принципы, позволяет создавать и поддерживать ***ценностно-ориентированную образовательную среду*** в дополнительном образовании как событийную образовательную среду, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся. В качестве основных ***педагогических условий*** сопровождения нами определены: референтный педагог, создающий событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии; тьюторская позиция педагога; ценностное отношение подростка и педагога к своей деятельности; широкий спектр образовательных предложений в дополнительном образовании; использование проблемных ситуаций разных видов. Состоятельность педагогических условий проверена в контексте опытно-экспериментального исследования и подтверждена его результатами.

4.Важным фактором рефлексивно-ценностного подхода является ***преодоление***, действие которого определяет субъектную важность саморазвития и порождает мотивацию к данному процессу. Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития формируется через включение подростка в проблемную ситуацию, в частности, через применение разработанной нами методики проблемных ситуаций. Исходя из того, что в условиях преодоления формируется осознанность целей саморазвития, осуществляется рефлексия ценностей и происходит их формирование, ***механизмом сопровождения*** определена педагогическая поддержка ценностно-ориентированного осмысления подростком себя в конкретной проблемной ситуации.

5. На основе идей рефлексивно-ценностного подхода разработана ***модель***

педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, состоящая из семи компонентов*: целевого, ценностно-концептуального, содержательного, структурно-операционального, структурно-функционального, критериально-оценочного и результативного.* В модели отражена как инвариантная часть, так и динамичная, представленная вариативной и персональной составляющими в составе структурно-операционального компонента. Наличие динамичной части обусловлено вариативностью процесса сопровождения, заданной различным уровнем готовности подростков к саморазвитию, индивидуальным опытом преодоления трудностей, а также видом выбранного проекта саморазвития. Модель построена с учётом ориентира на реализацию целей: *стратегической* (помочь проявиться потребности и способности быть субъектом, готовым к определению жизненного предназначения), *оперативных* (формирование у подростка нравственных ценностей, адаптивных копинг-стратегий, восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, мотивации к саморазвитию), *тактических* (создание условий для приобретения подростком опыта разработки и реализации проектов саморазвития, их рефлексии и прогнозирования дальнейшего саморазвития). Модель включает в себя *этапы сопровождения* (пропедевтический, основной и заключительный); *функции сопровождения* (*целевые*: социально-ориентирующая, развивающая, обучающая, воспитывающая; *инструментальные*: фасилитирующая, коучинговая, наставническая; *вспомогательная*: диагностическая); *формы сопровождения* (консультирование, тренинги, социальные акции, волонтёрство).

6. Системообразующим элементом структурно-операционального компонента модели является разработанная ***технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей***, обеспечивающая накопление подростками индивидуального опыта преодоления трудностей в процессе разработки и реализации проектов саморазвития. Технология представлена тремя ступенями её реализации. Диагностическая ступень предполагает изучение образа «Я»-идеальный и копинг-стратегий подростка. На ступени проблематизации используется методика про-

блемных ситуаций, направленная на формирование мотивации подростков к саморазвитию и предполагающая организацию рефлексии копинг-стратегий. На проектной ступени происходит создание и реализация подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога.

7. В рамках опытно-экспериментального исследования ***реализованы принципы и соблюдены условия сопровождения, проверена и показана эффективность разработанных педагогических средств в их комплексе*** (технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методика «О трудностях на пути к цели», методика проблемных ситуаций, методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, индивидуальная карта подростка «Я познаю себя», дневник саморазвития подростка и портфолио).

8. ***Риски***, существующие в процессе реализации сопровождения, связаны с отсутствием в большинстве случаев готовности педагогов к данному виду педагогической деятельности, непониманием его сущности и технологической основы, формальным исполнением роли фасилитатора, коуча, наставника, и, как следствие – возможным противодействием введению инноваций, индифферентностью со стороны родителей. ***Предупреждению рисков*** способствует планомерная массовая подготовка педагогов к реализации данного вида деятельности, которая может быть организована в следующих формах: а) включение специальных модулей в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов; б) освоение педагогами нового контента программ дополнительного профессионального образования в рамках прохождения курсов повышения квалификации; в) организация деятельности экспериментальной площадки; г) диссеминация педагогического опыта, что представляет собой комплекс ***организационно-педагогических условий рассматриваемого сопровождения***.

9. К ***организационно-управленческим условиям*** относятся: процессы интеграции; взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами; нормативно-правовое закрепление образовательного статуса педагогического сопровождения саморазвития

подростков в дополнительном образовании. Организуя сопровождение, важно учитывать социальный контекст деятельности образовательной организации, реализующей дополнительное образование, имеющиеся ресурсные возможности воспитательной системы, а также запросы и потребности субъектов образовательных отношений, что позволит конструировать модель сопровождения в её различных вариантах, реализовывать концептуальные идеи с учётом образовательной практики и социокультурной реальности.

10. Существенным для педагогической науки и образовательной практики является вывод о том, что с ростом уровня готовности к саморазвитию у подростка накапливается индивидуальный опыт преодоления и адаптивные копинг-стратегии. Из этого следует, что ***воспитательный процесс должен носить проблемно-ориентированный характер***. Погружение подростка в проблемные ситуации разных видов актуализирует его потребности в саморазвитии, ставит в ситуацию выбора, даёт возможность оценить тот или иной вариант решения проблемы, а значит, создаёт условия для приобретения им опыта поведения в сложных жизненных ситуациях и формирования активной жизненной позиции.

11.В процессе реализации опытно-экспериментального исследования были ***подвергнуты корректировке отдельные замыслы***. Так, в процессе формирующей работы в условиях сельских школ дополнительной проработки потребовала практика реализации проектов саморазвития отдельных видов, предполагающих взаимодействие с социальными партнёрами, отдалёнными территориально, в связи с чем, ресурсного сопровождения потребовало воплощение идеи сотрудничества в онлайн режиме.

12. В ходе опытно-экспериментального исследования ***получены незапланированные результаты, имеющие теоретическую и прикладную значимость***:

– выявлены статистически достоверные положительные связи между критериями готовности подростков к саморазвитию и адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями («планирование решения проблемы», «принятие ответственности», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка»), а также отрицательные связи между критериями готов-

ности к саморазвитию и неадаптивными копинг-стратегиями («бегство-избегание», «дистанцирование», «конфронтационный копинг»);

– обнаружена тенденция к взаимосвязи между доминирующими копинг-стратегиями и уровнями готовности подростков к саморазвитию (прирост в индивидуальных профилях испытуемых процента адаптивных копинг-стратегий с ростом уровня их готовности к саморазвитию).

13. В условиях эксперимента нам удалось проверить правомерность идеи взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании, о чём свидетельствуют результаты качественной и количественной обработки полученных данных. В частности, в формирующем режиме зафиксирована статистически достоверная связь между экзистенциальным критерием готовности подростка к саморазвитию и способности к рефлексии(констатирующий этап эксперимента: r = 0,610562 – *умеренная положительная связь,* контрольный этап эксперимента: r = 0,797503 – *сильная положительная связь*). Рост значения коэффициента указывает на усиление связи между исследуемыми показателями в их развитии.

14. ***Перспективы дальнейшего исследования*** мы связываем с изучением проблемы организации работы междисциплинарной команды по педагогическому сопровождению саморазвития подростков в условиях общего и дополнительного образования, созданием технологии поддерживающего взаимодействия в виртуальной онлайн среде, разработкой проблемы гендерного подхода к изучаемому сопровождению, исследованием проблемы подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ДЮЦКО «Галактика»	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» города Калуги
ИМЦ, г. Юхнов	Муниципальное казённое образовательное учреждение дополнительного образования «Информационно-методический центр» г. Юхнов Юхновского района Калужской области
КГИРО	государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Калужской области «Калужский государственный институт развития образования»
КГУ им. К. Э. Циолковского	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»
Минобрнауки РФ	Министерство образования и науки Российской Федерации
ОК	общекультурная компетенция
ОЭБЦ	городское бюджетное учреждение дополнительного образования Калужской области «Областной эколого-биологический центр»
ПК	профессиональная компетенция
РФ	Российская Федерация
СОШ	средняя общеобразовательная школа
СОШ, г. Юхнов	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» г. Юхнов Калужской области
СОШ №1 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1» города Калуги
СОШ №8 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №8» города Калуги
СОШ №13 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №13» города Калуги

СОШ №14 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №14» города Калуги
СОШ №17 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №17» города Калуги
СОШ №25 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №25» города Калуги
СОШ №30 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №30» города Калуги
СОШ №45 г. Калуги	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №45» города Калуги
СОШ, д. Колыхманово	Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области
СОШ, с. Льва Толстого	Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области
СОШ, д. Порослицы	Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области
СОШ, с. Щелканово	Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области
УК	универсальная компетенция
ФГОС	Федеральный государственный стандарт
ФЗ	Федеральный закон
ЦРТДиЮ «Созвездие»	Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества «Созвездие» г. Калуги
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская ; ред. В. А. Ширяева. – Москва : Мысль, 1991. – 300 с. – Текст : непосредственный.

2. Августин, А. Исповедь. История моих бедствий / А. Августин, П. Абеляр. – Москва : Республика, 1992. – 335 с. – Текст : непосредственный.

3. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. Москва : Политиздат, 1985. – 263 с. – Текст : непосредственный.

4. Аврелий, М. Размышления / Марк Аврелий Антонин ; изд. подгот. А. И. Доватур и др.; пер. с греч. и текстол. примеч. А. К. Гаврилова - 2-е изд., испр. и доп.- СПб. : Наука : Санкт-Петербург. изд. фирма, 1993. – 245 с. - Текст : непосредственный.

5. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с. – Текст : непосредственный.

6. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна. – Тюмень, 2006. – 375 с. – Текст : непосредственный.

7. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 122 с. – Текст : непосредственный.

8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1977. – 378. – Текст : непосредственный.

9. Андреев, В И. Педагогика творческого саморазвития / В И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 608 с. – Текст : непосредственный.

10. Ансимова, Н. П.Динамика развития ответственности в подростковом и юношеском возрасте / Н. П. Ансимова, О. С. Ходосова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018.- №3(42). – С.92-96.

11. Антопольская, Т. А. Актуальные проблемы организации наставничества для педагогических работников системы дополнительного образования / Т. А. Антопольская, О. Н. Токарева. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2020. – №3(33). – С.114-116.

12. Антопольская, Т. А. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования / Т. А. Антопольская, В. И. Панов, А. С. Силаков. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологиче-

ские исследования в образовании. – 2020. – №3. – С.43-50.

13. Антопольская, Т. А Ценностные компоненты субъектности подростка, включенного в систему дополнительного образования / Т. А. Антопольская, А. С. Силаков. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование – эффективная система развития способностей детей и воспитания социально ответственной личности : сборник научных статей международной научно-практической конференции. – 2020. – С.189-193.

14. Антипов, А. Времена года и времена жизни / А. Антипов. – Текст : электронный // Russian Valley. –№8 (192). – Режим доступа: http://rugenerations. su/2009/04/30/времена-года-и-времена-жизни (дата обращения: 10.01.2021).

15. Антипова, Н. Ю. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития подростков в летнем оздоровительно-образовательном лагере системы дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Антипова Наталья Юрьевна. – Москва, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

16. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психозащита / Л. И. Анциферова.– Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. –№1 –С.3-18.

17. Анциферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – Москва : Академический проект, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

18. Аракчеева, С. А. К вопросу о готовности подростков к саморазвитию / С. А. Аракчеева. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т.24. – №1. – С.158-160.

19. Аракчеева, С. А. Педагогические условия формирования готовности подростков к саморазвитию в санаторной школе-интернате : автореф..дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Аракчеева Светлана Алексеевна. – Москва, 2019. -22с. – Текст : непосредственный.

20. Асмолов, А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Новое время – новая дидактика: сборник. – Москва, 2001. – С.5-24.

21. Асмолов, А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Приволжский педагогический поиск. – 2018. -№1(23). – С.13-19.

22. Аткинсон, М. Мастерство жизни. Внутренняя динамика развития / Мэрилин Аткинсон, Рае Т. Чойс; пер.с англ. – 6-е изд. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. – 214 с. (серия «Трансформационный коучинг: Наука и искусство). – Текст : непосредственный.

23. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся : монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2006 – 336 с. – Текст : непосредственный.

24. Байбородова, Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах : пособие для учителей образовательных организаций / Л. В. Байбородова. – Москва : Просвещение, 2014. – 176 с. – Текст: непосредственный.

25. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка : монография / Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Л. Н. Серебренников; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 219 с. – Текст : непосредственный.

26. Байбородова, Л. В. Какие педагогические технологии являются современными? / Л. В. Байбородова. Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития сельских общеобразовательных организаций : материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль : Б.и., ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019. – С.156-164.

27. Байбородова, Л. В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. - Том 8. – №5. –С.7-21.

28. Байбородова, Л. В. Организация дополнительного образования сельских школьников : глава в монографии / Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова. – Текст : непосредственный // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков: монография / И. В. Иванова, М. И. Рожков, Т. В. Машарова, Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова; под ред. И. В. Ивановой. – Москва : КноРус, 2020. –132 с. – С.89-127.

29. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник.– 2020. – №3(114). – С.8-16.

30. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников / Л. В. Байбородова, Е. В. Широкова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №3.– С.36-42.

31. Байбородова, Л. В. Профессиональная подготовка тьюторов для сферы образования : монография / Л. В. Байбородова, М. П. Кривунь. – Москва : Берлин : ООО «ДиректмедиаПаблишинг», 2020.– 229с.–Текст : непосредственный.

32. Байбородова, Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребенка

/ Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок : методическое пособие ; сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – 234с. – С.24-35.

33. Байбородова, Л. В. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с. – Текст : непосредственный.

34. Байбородова, Л. В. Формирование субъектной позиции ребенка в условиях дополнительного образования / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т.2. – 33(4). – С.14-19.

35. Батищев, Г. С. Неисчерпываемые возможности и границы применимости категории деятельности / Г. С. Батищев. – Текст : непосредственный // Деятельность: теория, методология, проблемы: сборник. – Москва : Политиздат, 1990. – 365 с.

36. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – Москва : 1986. – 294 с. – Текст : непосредственный.

37. Бедерханова, В. П. Гуманистические смыслы образования / В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, Н. Б. Крылова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С.16-27.

38. Белбин, Мередит Р. Командыменеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Мередит Р. Белбин; пер. сангл.–Москва : HIPPO, 2003. – 315 с.– Текст: непосредственный.

39. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский; под ред. действ. чл. АПН Е. Н. Медынского. – Москва ; Ленинград : Академия пед. наук РСФСР, 1948. – 280 с. – Текст : непосредственный.

40. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избранные труды/ Н. А. Бердяев. – Москва : Изд-во МПСИ, 1999.– 316 с. – Текст : непосредственный.

41. Березина, В. А. Дополнительное образование детей России / В. А. Березина. – Москва: Диалог культур, 2007.– 512 с. – Текст : непосредственный.

42. Берн, Э. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; перевод А. А. Грузберга. – Екатеринбург: ЛИТУР, 1999. – 431с. – Текст : непосредственный.

43. Бернс, Р. Т. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Т. Бернс; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с. – Текст : непосредственный.

44. Бестужев-Лада, И. В. Прогнозирование как особая категория подхода к проблемам будущего / И. В. Бестужев-Лада. – Москва : Наука, 1982. – 11 с. – Текст : непосредственный.

45. Бинсвангер, Л. Экзистенциальный анализ / Л. Бинсвангер ; пер. под ред.

С. Римского.– Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2014. — С.272.– Текст : непосредственный.

46. Блауберг, И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – Москва : Знание, 1969. – 48 с. – Текст : непосредственный.

47. Блинова, В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития : учебно-методическое пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.

48. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – Москва : Академия пед. наук РСФСР, 1961. – 696с. – Текст : непосредственный.

49. Богданович, Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол наук: 19.00.01 / Богданович Наталья Викторовна. – Москва, 2004. – 170с. – Текст : непосредственный.

50. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 349с. – Текст : непосредственный.

51. Болотова, М. И. Развитие воспитательной системы учреждения дополнительного образования детей на основе событийно-интегративного подхода : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Болотова Марина Ивановна. – Оренбург, 2012. – 453 с. – Текст: непосредственный.

52. Большой Энциклопедический словарь. 2000. – Текст : электронный // Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/ (дата обращения 15.06.2019).

53. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный// Педагогика. – 1997. – №4. – С.11-17.

54. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с. – Текст : непосредственный.

55. Бояринцева, А. В. На пути к «самости», или Педагогическая поддержка саморазвития ребенка / А. В. Бояринцева. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2006. – № 9. – С. 72-77.

56. Братусь, Б. С.Психология и духовность – две вещи несовместные? / Б. С. Братусь. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т.16. – №3. – С.470-478.

57. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – Москва : Роспедагенство, 1994. – 60 с. – Текст : непосредственный.

58. Братченко, С. Л. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. уни-

верситета, 1997. – 212 с. – Текст : непосредственный.

59. Бруднов, А. К. Развитие дополнительного образования детей Российской Федерации. Поиск, опыт, находки / А. К. Бруднов. – Текст : непосредственный // Тезисы и материалы Всероссийской научно-практической конференции «Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования». – Санкт-Петербург, 1995.– С.4-12.

60. Бруднов, А. К. Управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей: опыт, проблемы, перспективы / А. К. Бруднов. – Текст : непосредственный // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – Москва, 1997. – С.74-77.

61. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – Текст : непосредственный // Два образа веры. – Москва : Республика, 1995. – С.15-92.

62. Буйлова, Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования российской федерации / Л. Н. Буйлова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №6-2. –С.130-134.

63. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым / Дж. Бьюдженталь. – Москва : Класс, 1998. – 336с. – Текст : непосредственный.

64. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К. Я. Вазина. – Москва : Изд-во гос. ун-та печати, 2002. – 145 с. – Текст : непосредственный.

65. Васильева, Р. С. Педагогические условия саморазвития учащихся в школьных творческих объединениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Васильева Розалия Семеновна. – Якутск, 2010. – 23 с. . – Текст : непосредственный.

66. Василюк, Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система / Ф. Е. Василюк. – Текст : непосредственный // Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. – Т.4 ; под общ.ред. проф. В. В. Рубцова.– Москва : Изд-во МГППУ, 2007. – С.45-61.

67. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций : монография / Ф. Е. Василюк. — Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984.– 200с . – Текст : непосредственный.

68. Вебер, М. Избранное: Образ общества / М. Вебер. – Москва : Юрист, 1994. – 704 с. – Текст : непосредственный.

69. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов / сост. Л. Д. Филоненко. – Москва : АПО, 1993. – 364 с. – Текст : непосредственный.

70. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – Москва : Амонашвили центр, 1999. – 214 с. – Текст : непосредственный.

71. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – Москва : Педагогика, 1987. – 184с. – Текст : непосредственный.

72. Взаимодействие высшего профессионального образования и дополнительного образования детей: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (01-03 декабря 2015г.) / под общей науч.ред. к.пс.н., доц. И. В. Ивановой – Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. – 280с. – Текст : непосредственный.

73. Виды копинг-стратегий (Е. Хайм). – Текст : электронный // Студопедия. – Режим доступа: https://studopedia.ru/11_129594_vidi-koping-strategiy-e-haym.html (дата обращения 03.01.2021).

74. Вилькеев, Д. В. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – Москва : Педагогика, 1980. – С.40-48. – Текст : непосредственный.

75. Власова, Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Николаев, 2008. – 116 с. – Текст : непосредственный.

76. Власова, Л. Н. Метод проектов – действенное средство саморазвития учащихся / Л. Н. Власова. – Текст : непосредственный // Современная школа на пороге XXI века: опыт, проблемы, перспективы. Образовательная область «Технология» : сборник статей и материалов. – Вып. 1. – Москва : АПК и ПРО, 2000. – С. 85-91.

77. Волков, И. П. Приобщение школьников к творчеству / И. П. Волков.– Москва : Просвещение, 1982. – 144 с. – Текст : непосредственный.

78. Волков, И. П. Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения : книга для учителя: из опыта работы / И. П. Волков. – Москва : Просвещение, 1990. –159 с. – Текст : непосредственный.

79. Волков, Ю. Г. Социология / Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая. – Москва: Гардарика, 1999. – 432 с. – Текст : непосредственный.

80. Волохов, А. В. Теория и методика социализации ребёнка в детских общественных организациях : автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Волохов Алексей Васильевич. – Ярославль,1999. – 31с. – Текст : непосредственный.

81. Воспитание и стратегия жизни ребёнка : коллективная монография / под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Канцлер, 2016. – 174 с. – Текст : непосредственный.

82. Вульфов, Б. З. Основы педагогики в лекциях, первоисточниках / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с. – Текст : непосредственный.

83. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.

84. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста / Л. С. Выготский; сост. и авт. предисл. А. А. Леонтьев. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222с. – Текст : непосредственный.

85. Выготский, Л. С. Психология школьного возраста / Л. С. Выготский ; сост. и авт.

предисл. А. А. Леонтьев. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222с. – Текст : непосредственный

86. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.) и др. ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1982-1984. – Т.1 : Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия ; с послесл. и коммент. М. Г. Ярошевского, Г. С. Гургенидзе. – Москва : Педагогика, 487 с. – Текст : непосредственный.

87. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.) и др.; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1982-1984. – Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 433с. – Текст : непосредственный.

88. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1998. – №6. – С.108-111.

89. Газман, О. С. Игра как системная потребность детства / О. С. Газман. – Текст : непосредственный // Философия и педагогика каникул. – М., 1998. – С.23-26.

90. Гарднер, Г. Структура разума : теория множественного интеллекта : Текст : электронный / Г. Гарднер; пер. с англ. А. Н. Свирид; под ред. Э. В. Крайникова. – 2-е изд., Юбилейное издание с новым предисловием автора. – Москва : Вильямс, 2007. – 512 с. – Режим доступа: http://www.williamspublishing.com (дата обращения: 17.10.2018).

91. Гегель, Г. В. Лекции по истории философии: в 3 кн. / Г. В. Гегель. – Москва : Наука, 2001. – 584 с. – Текст : непосредственный.

92. Гессен, С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию : учебное пособие для вузов / С. И. Гессен. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 447 с. – Текст: непосредственный.

93. Голованов, В. П. Воспитательные доминанты сферы дополнительного образования детей в современной России / В. П. Голованов. – Текст : непосредственный // Язык и актуальные проблемы образования : материалы V Международной научно-практической конференции. – Москва : ООО «Диона», 2020. – 384-389.

94. Голованов, В. П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. К 90-летию государственной системы дополнительного образования детей / В. П. Голованов. – Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – №12. – С.69-84.

95. Голованов, В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования / В. П. Голованов. – Москва : Владос, 2004. – 239с. – Текст : непосредственный.

96. Голованов, В. П. Современное дополнительное образование – пространство счастливого и успешного детства / В. П. Голованов. – Текст : непосредственный // Педагогическое ис-

кусство – 2021. – №2.–С.83-89.

97. Голышева, З. В. Динамика смысложизненных ориентаций (лонгитюдное исследование) / З. В. Голышева. – Текст : непосредственный // Психологические проблемы смысла жизни и акме : материалы XIV симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой. – Москва : ПИРАО, 2009. –174с. – С.120-124.

98. Горский, В. А. Инновации в дополнительном образовании / В. А. Горский, Б. П. Мартиросян. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2003. – № 4. – С.7-17.

99. Горский, В. А. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО / В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.– С.6-11.

100. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 гг.: [утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г.N1642 (с изменениями и дополнениями; ред.от 07.10.2021)].– Текст : электронный // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: https://base.garant.ru/71848426/ (дата обращения: 01.10.2021).

101. Грановская, Р. М.Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – Санкт-Петербург: OMS, 1994. – 192 с. – Текст : непосредственный.

102. Гребенюк, О. С. Методологические основания разработки принципа индивидуализации воспитания / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – №1. – С.104-107.

103. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572с. – Текст : непосредственный.

104. Гребенюк, Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гребенюк Татьяна Борисовна. – Ярославль, 2000. – 452 с. – Текст : непосредственный

105. Гусаков, С. В. Педагогическое сопровождение саморазвития школьников в условиях многодневного туристического мероприятия / С. В. Гусакова, А. Н. Подлевских, Е. С. Мацкевич. – Текст : непосредственный // Ребенок как субъект своего развития. Опыт педагогического поиска инновационных площадок : методическое пособие; под ред.М. И. Рожкова. – Москва : Научная библиотека, 2017. – 164с. – С.137-146.

106.Гущина, Т. Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей / Т. Н. Гущина. – Текст : непо-

средственный // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2011. – №4. –С.36-41.

107.Гущина, Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гущина Татьяна Николаевна. – Москва, 2013. – 545 с. – Текст: непосредственный.

108. Гущина, Т. Н. Самоорганизация обучающихся – путь к успеху / Т. Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок : методическое пособие ; сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – 234с. – С.35-42.

109. Гущина, Т. Н. Роль образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей: опыт исследования / Т. Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – №3. – С.86-90.

110. Давыдов, В. В. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / В. В. Давыдов. – Москва : АПН СССР, 1990. –180 с. – Текст : непосредственный.

111. Данилов, М. А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1971.– 36 с. – Текст : непосредственный.

112. Дейч, Б. А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса / Б. А. Дейч.– Текст : непосредственный// Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 20-22 февраля 2006. – С.404-411.

113.Демакова, И. Д. Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом»: воспитательные результаты (1993-2016) / И. Д.Демакова // Социально-педагогические технологии работы с различными категориями детей : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Российского общества Януша Корчака / под ред. Р. А. Валеевой. – Казань: Изд-во «Отечество», 2016. – 220 с. – Текст : непосредственный.

114.Дилеммы Л. Кольберга. Теория нравственного развития. Диагностика морального сознания. – Текст : электронный // Психологический сайт. – Режим доступа: https://psycabi.net/testy/694-dilemmy-l-kolberga-teoriya-nravstvennogo-razvitiya-diagnostika-moralnogo-soznaniya (дата обращения: 14.01.2017).

115. Дильтей, В. Наброски к критике исторического разума/ В. Дильтей.– Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.141-158.

116. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1998. – №7. – С.32-38.

117. Дополнительное образование детей: история и современность : учебное пособие для вузов / отв. ред. А. В. Золотарева.–3-е изд., испр. и доп.– Москва : Изд-во «Юрайт», 2020.– 277с.– Текст : непосредственный.

118. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений ; под ред. О. Е. Лебедева. – Москва : ВЛАДОС, 2003.– 256с. – Текст : непосредственный.

119. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов и др. ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277с. – Текст: непосредственный.

120. Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования : коллективная монография / под ред. А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. –300 с. – Текст: непосредственный.

121.Дорцен, Э. Повседневные тайны. Экзистенциальные измерения психотерапии / Э. Дорцен ; пер.И. Глухова. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2019. – 446с. – Текст : непосредственный.

122. Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия. / О. Г. Дробницкий. – Москва : Политиздат, 1967. – 351с. – Текст : непосредственный.

123. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – Москва : ПЕР СЭ; Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с. – Текст : непосредственный.

124. Дьюи, Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку : педагогические статьи / Д. Дьюи; пер. с англ.; сост., вступ. ст., примеч. Г. Корнетов. – Москва : Карапуз, 2009. – 348с.– Текст : непосредственный.

125. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.– Текст : непосредственный

126. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм; пер. с франц. А. Б. Гофмана. – Москва : Канон, 1996. – 430с.– Текст : непосредственный.

127. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей : практико-ориентированная монография / Е. Б. Евладова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – 186с. – Текст : непосредственный.

128. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – Москва : Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 349с.– Текст : непосредственный

129. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей – пространство освоения ценностей культуры / Е. Б. Евладова. – Текст : непосредственный // Образование личности. – 2012. – №4. – С.44-50.

130. Евладова, Е. Б. Самоорганизация – перспективная возможность развития дополнительного образования и внеурочной деятельности школьников / Е. Б. Евладова. – Текст : непосредственный // Образовательная панорама. – 2018. – №1(9). – С.71-76.

131. Епимахина, Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте : дис. …канд. психол. наук : 19.09.07 / Епимахина Юлия Владимировна.– Ростов-на-Дону, 2008. – 213 с. – Текст : непосредственный.

132. Ефлова, З. Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ефлова Зинаида Борисовна.– Великий Новгород, 2021. – 448 с. – Текст : непосредственный.

133. Жураковская, В. М. Система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающихся в образовательном процессе школы : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вера Михайловна Жураковская. – Казань, 2020. – 542 с. – Текст : непосредственный.

134. Журкина, А. Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования / А. Я. Журкина. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2000. – № 9. – С.6-9.

135. Запускалова, Н. С. Педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассников в виртуальной образовательной среде гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Запускалова Наталья Степановна. – Челябинск, 2012. – 25 с. – Текст : непосредственный.

136. Звенигородская, Г. П. Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования учащихся как процесса саморазвития : монография / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2000. – 129 с. – Текст : непосредственный.

137. Зейгарник, Б. В. Личность и патология деятельности / Б. В. Зейгарник.– Москва. – Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 100 с. – Текст : непосредственный.

138. Зинченко, В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С.85-97.

139. Знаков, В. В. Самосозидание человека – новый этап развития психологии субъекта / В. В. Знаков. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология.– 2019. – Т.9. – №2. –С. 112–122.

140. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей России в XXI веке : методическое пособие / А. В. Золотарева. – Прага-Ярославль: EAICY-ЯГПУ, 2013. - 140с. – Текст : непо-

средственный.

141. Золотарева, А. В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей : учебник и практикум для вузов / А. В. Золотарева, Г. М. Криницкая, А. Л. Пикина.– 2-е изд., испр. и доп.– Москва : Изд-во «Юрайт», 2020.– 315с. – Текст : непосредственный.

142. Золотарева, А. В. Принципы организации дополнительного образования детей в России / А. В. Золотарева. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Том 2. – С.194-199.

143. Золотарёва, А. В. Проблемы интеграции формального и неформального образования / А. В. Золотарёва, М. В. Груздев. – Текст : непосредственный // Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области. – Ярославль : Канцлер, 2014. – С.57-62.

144. Золотарева, А. В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка : учебное пособие для вузов / А. В. Золотарева, Е. Н. Лекомцева, А. Л. Пикина.– 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 184 с. – Текст : непосредственный.

145. Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей : учебное пособие для вузов / А. В. Золотарева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 286 с. – Текст : непосредственный.

146. Зубова, Л. В. Индивидуально-личностные особенности агрессивности подростков различных типов направленности личности : монография / Л. В. Зубова, А. А. Кириенко. – Оренбург : ФГБОУ ВО «ОГУ», Экспресс-печать, 2016.– 136 с.– Текст : непосредственный.

147. Иванов, Н. Г. Возможности образовательного взаимодействия образовательных организаций с предприятиями технического профиля / Н. Г. Иванов, Г. Д. Алехина, И. А. Лукьянов. – Текст : непосредственный // К.Э. Циолковский. Проблемы и будущее российской науки и техники : материалы 52-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. – Калуга: Изд-во «Политоп», 2017. – 516с. – С.402-404.

148. Иванов, Н. Г. Информационно-образовательная система сопровождения внеурочной деятельности старшеклассников : раздел в монографии / Н. Г. Иванов, И. В. Иванова. – Текст : непосредственный. // Инновационные подходы в решении проблем современного общества: монография ; под общ.ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – 280с. – С.167- 175.

149. Иванов, Н. Г. Информационно-образовательная система сопровождения внеурочной деятельности технической направленности / Н. Г. Иванов, И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – №2(34). – С.134-139 .

150. Иванов, Н. Г. Научно-техническое творчество : сборник программ внеурочной дея-

тельности технической направленности / Н. Г. Иванов, И. В. Иванова, И. А. Лукьянов, В. А. Азаев. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. – 139 с. – Текст : непосредственный.

151. Иванова, В. А. Педагогика. – Текст : электронный // Электронный учебно-методический комплекс / В. А. Иванова, Т. В. Левина ; М-во сельского хозяйства Российской Федерации, ФГОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет», кафедра профессионально-педагогической подготовки. – Красноярск : НИИ АММ КрасГАУ, 2013. - 1 электрон. опт. диск; 12 см.

152. Иванова, И. В. Актуализация решения реальной дилеммной ситуации как целевая функция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2021. – №1. – С. 51-58.

153. Иванова, И. В. Актуальность педагогических взглядов К. Э. Циолковского в свете модернизации дополнительного образования в России / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 395. – С. 217-223.

154. Иванова, И. В. Артпедагогика и арттерапия : учебно-методическое пособие для студентов Институтов социальных отношений / И. В. Иванова. – Калужский гос. ун-тет им. К.Э. Циолковского. – 2012. – 78 с. – Текст : непосредственный.

155. Иванова, И. В. Вклад в решение задач развития научно-технического потенциала подрастающего поколения / И. В. Иванова, Н. Г. Иванов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019.– №443. – С.225-235.

156. Иванова, И. В. Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития личности / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2019. – №9. – С.35-42.

157. Иванова, И. В. Выбор как фактор саморазвития личности: часть в монографии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Психология образования: современный вектор развития: монография / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова ; отв. ред. И. А. Ершова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 790 с. – С.550-570.

158. Иванова, И. В. Готовность к прогнозированию как основа построения проекта собственной жизни : раздел в монографии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный. // Современные проблемы управления и регулирования : монография ; под общ.ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – 138с. – С.82-94.

159. Иванова, И. В. Из опыта апробации модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный //

Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сборник статей I Международной научно-практической конференции ; сост. Т. Е. Коровкина, отв.ред. Т. Н. Адеева, С. А. Хазова. – Кострома : Костромской государственный ун-тет, 2021. – 669с. – С.380-384.

160. Иванова, И. В. Компетентностный подход в образовании: актуальность, задачи, перспективы / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. – Калуга: Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского. – 2011. – 254 с. – С.163-167.

161. Иванова, И. В. Коуч-технологии в формировании готовности подростков к построению индивидуальных проектов саморазвития / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. –2019. –№5. – С.38-44.

162. Иванова, И. В. «Маленький принц»: сказка для детей, дилемма для подростков, философия для взрослых / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2020. – №4. – С.32-37.

163. Иванова, И. В. Методический подход к проектированию технологии мониторинга саморазвития личности обучающихся в дополнительном образовании детей / И. В. Иванова. – Москва : ИД «Методист», 2016. – 48с. (Библиотека журнала «Методист». – 2016. – №4. – С.1-48). – Текст : непосредственный.

164. Иванова, И. В. Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании на основе рефлексивно-ценностного подхода / И. В. Иванова.– Текст : непосредственный // Прикладная психология и педагогика.– 2020. – Т.5. – №4. – С.1-22.

165. Иванова, И. В. Модель педагогического сопровождения саморазвития подростка в дополнительном образовании : раздел в методическом пособии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методические пособие ; сост. С. А. Аракчеева ; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – 234с. – С.144-167.

166. Иванова, И. В. Модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С.142-149.

167. Иванова, И. В. Модульная образовательная программа дополнительного образования детей «Человек – Вселенная» / И. В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012.– 154с. – Текст : непосредственный.

168. Иванова, И. В. Образовательная программа дополнительного образования детей

«Психология личностного саморазвития» / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Сборник программ лауреатов VIII областного конкурса педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям». – Калуга: Изд-во «Креатив центр». – 2009. – 339. – С.117-192.

169. Иванова, И. В. Опытно-экспериментальная проверка идей рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека : сборник статей международной научно-практической конференции : 9-10 сентября 2021 года ; под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Т.В. Макеевой. М.И. Рожкова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 278с. – С.87-91.

170. Иванова, И. В. Осваиваем ФГОС : методические рекомендации по реализации программ внеурочной деятельности для начального общего образования (2 – 4 годы обучения) / И. В. Иванова, Н. Б. Скандарова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского. – 2015. – 332 с. – Текст: непосредственный.

171. Иванова, И. В. Осваиваем ФГОС : методические рекомендации по реализации программ внеурочной деятельности для основного общего образования / И. В. Иванова, Н. Б. Скандарова, В. В. Алексанов. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017.– 566с. – Текст : непосредственный.

172. Иванова, И. В. Осваиваем ФГОС : программы внеурочной деятельности для начального общего образования / И. В. Иванова, Н. Б. Скандарова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского. – 2014. – 140 с. – Текст : непосредственный.

173. Иванова, И. В. Осваиваем ФГОС : программы внеурочной деятельности для основного общего образования / И. В. Иванова, Н. Б. Скандарова, В. В. Алексанов. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского. – 2016. – 152 с. – Текст : непосредственный.

174. Иванова, И. В. Освоение ФГОС основного общего образования: новые подходы к организации внеурочной деятельности / И. В. Иванова. – Текст: непосредственный // Воспитание школьников. – 2016. – №8. –С.17-26.

175. Иванова, И. В. От социального проектирования – к разработке и реализации проектов собственной жизни / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2021. – №3. – С.58-66.

176. Иванова, И. В. Педагогическое обеспечение формирования у подростка восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2019.–№8. – С.51-62.

177. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития детей в дополнительном образовании: история и современность / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный// Вестник Белгородского института развития образования. – 2020. – Т.7. – №2(16). – С.6-25.

178. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростка в дополнительном образовании в условиях реализации рефлексивно-ценностного подхода / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание в условиях неопределенности: научно-практическая интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2018 г.) ; под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. – Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. – 173 с. – С.36-47.

179. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода : раздел в монографии / И. В. Иванова, М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства: монография ; под общ.ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017.– 170с. – С.87-99.

180. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение становления саморазвивающейся личности: монография / И. В. Иванова. – Москва : Инфра-М, 2019.– 296с. – Текст : непосредственный.

181. Иванова, И. В. Педагогические возможности дополнительного образования детей в формировании готовности подростков к саморазвитию / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2020. – №8. – С.24-28.

182. Иванова, И.В. Подготовка магистрантов к осуществлению педагогического сопровождения становления саморазвивающейся личности / И.В. Иванова, В.А. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки.– 2019. – Том 2. – №3(4). – С.30-35.

183. Иванова, И. В. Подготовка педагогов дополнительного образования к педагогическому сопровождению саморазвития подростков / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тульское образовательное пространство. – 2021. – №1. – С.24-27.

184. Иванова, И. В. Подготовка студентов к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2021. – 109с. – С.52-61.

185. Иванова, И. В. Практика социализации детей средствами космического образования / И. В. Иванова, А. Ю. Кононова. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование и воспитание. – 2013. – №4. – С.50-56.

186. Иванова, И. В. Проектирование и реализация индивидуальных маршрутов в условиях компетентностного подхода в образовании / И. В. Иванова, Т. А. Финашина. – Текст : непосредственный // Формирование ключевых компетенций обучающихся через разнообразные ви-

ды деятельности: Сборник докладов республиканских Макаренковских педагогических чтений; в 2-х частях. Часть 1; сост.В. И. Лушников. – Абакан: Изд-во ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации «РОСА», 2012. – 158 с. – С.5-7.

187. Иванова, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение как одно из средств управления качеством дополнительного образования / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2011. – №2. – С.34-39.

188. Иванова, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся: учебно-методическое пособие / И. В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 335 с. – Текст : непосредственный.

189. Иванова, И. В. Развитие «гибких» компетенций педагогов дополнительного образования / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2021. – №3.– С. 140-148.

190. Иванова, И. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в режиме экспериментальной деятельности / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // XLVII Научные чтения памяти К. Э. Циолковского : сборник материалов. – Калуга: Изд-во «Эйдос». – 2012. – 422с. – С.375-376.

191. Иванова, И. В. Развитие психологической компетентности педагогов : учебно-методическое пособие / И. В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012.– 150 с. – Текст : непосредственный.

192. Иванова, И. В. Развитие психологической компетентности педагогов и родителей как условие реализации психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2014. – №8. –С.2-9.

193. Иванова, И. В. Развитие социальной ответственности подростка в современных социально-культурных условиях / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Потенциал интеллектуально одаренной молодежи – развитию столичного образования: материалы Международной научно-практической конференции (21-22 октября 2021 г.) ; под ред. проф. А. Н. Тесленко. – Нур-Султан : ЦРОиПС «Астана дарыны», 2021. – 156 с. – С.38-44.

194. Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход как методологическая основа формирования ценностей и смыслов подростков в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2017. – 672с. – С.267-272.

195. Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход как методология воспитания свободной личности и формирования адаптивных копинг-стратегий подростков в условиях допол-

нительного образования детей / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный// Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Ч. IV. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 320 с. – С.180-190.

196. Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании : глава в монографии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков: монография / И. В. Иванова, М. И. Рожков, Т. В. Машарова, Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова ; под ред. И. В. Ивановой. – Москва : КноРус, 2020. –132 с. – С.50-88.

197. Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017.– Т.5. – №6.– С.41.-49.

198. Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: формирование адаптивных копинг-стратегий / И. В. Иванова. – Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020.– №4. – С.16-26.

199. Иванова, И. В. Рефлексивные педагогические технологии в формировании готовности подростков к саморазвитию в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки.– 2020.– Т.3.–№1(6). – С.90-96.

200. Иванова, И. В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект : монография / И. В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013.– 265 с. – Текст : непосредственный.

201. Иванова, И. В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №4(109). – С.15-22.

202. Иванова, И. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего, общего и дополнительного образования в условиях реализации внеурочной деятельности в освоении ФГОС / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – Т.4. – № 6. –С.13-22.

203. Иванова, И. В. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений города Калуги в условиях организации внеурочной деятельности в освоении ФГОС начального общего образования / И. В. Иванова, Н. А. Кудинова, Н. В. Портнова, Е. В. Семыкина, Н. И. Чупрова.– Текст : непосредственный // К. Э. Циолковский и стратегия развития космонавтики: материалы

XLIX Научных чтений памяти К. Э. Циолковского. – Калуга: ООО «Типограф», 2014. – 276с. – С.236-238.

204. Иванова, И. В. Создание подростками проектов профессионального самоопределения в дополнительном образовании / И. В. Иванова, Ю. А. Власов, Г. Д. Алехина, И. А. Лукьянов. – Текст : непосредственный // Методист. – 2017.– №9. – С.23-26.

205. Иванова, И. В. Сопровождение саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС ООО : учебно-методическое пособие с приложением на электронном носителе / И. В. Иванова, Н. Г. Иванов.– Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017.– 232 с. – Текст : непосредственный.

206. Иванова, И. В. Сопровождение саморазвития подростков в дополнительном космическом образовании /И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1(20). –С.68-71.

207. Иванова, И. В. Сопровождение саморазвития учащихся в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 396. – С.183-193.

208. Иванова, И. В. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании / И. В. Иванова, Л. Г. Логинова. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2014. – №3. – С.113-118.

209. Иванова, И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Социально-политические исследования. – 2021. – №3(12).– С.100-115.

210. Иванова, И. В. Умение преодолевать трудности как показатель готовности личности к саморазвитию / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019.– Т.2. – №4(5). –С.13-23.

211. Иванова, И. В. Феноменология саморазвития личности/ И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. –2015. –№4(23). –С. 91-96.

212. Иванова, И. В. Формирование готовности подростков к саморазвитию в условиях освоения дополнительных образовательных программ / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников.– 2019. – №4. – С.57-65.

213. Иванова, И. В. Формирование готовности обучающихся к саморазвитию как ключевая функция системы дополнительного образования детей : глава в монографии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный //Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности: монография / И. В. Иванова, В. А. Макарова, Е. Н. Буслаева, Л. Г. Астахова ; под ред. И. В. Ивановой. – Москва : Русайнс, 2021. – 180 с. – С.74-106.

214. Иванова, И. В. Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2018. – №6. – С.27-34.

215. Иванова, И. В. Ценности и идеалы современного подростка / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Теория и практика организации работы с молодёжью: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2021. – 221с.– С.114-120.

216. Иванова, И. В. Экзистенциальный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании : раздел в методическом пособии / И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок : методические пособие ; сост. С. А. Аракчеева ; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – 234с. – С.42-60.

217. Идеи саморазвития личности в дополнительном образовании детей : материалы межрегиональной конференции / Департамент образования Администрации Яросл. обл., Гос. образоват. учреждение Яросл. обл. «Ин-т развития образования» ; редкол.: Г. К. Селевко, И. Г. Назарова, Т. Н. Гущина. – Ярославль : ИРО, 2006. – 159 с. – Текст : непосредственный.

218. Избранные педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов; вступ. ст. В. Ф. Козьмина, с. 6-18; АПН СССР. Москва : Педагогика, 1986. – 346 с.– Текст : непосредственный.

219. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – Москва : Педагогика, 1982. –112 с.– Текст : непосредственный.

220. Ильин, Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е. П. Ильин.– Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С.85-93.

221. Исаев, Е. И. Психологическая антропология как составляющая педагогического образования / Е. И. Исаев. – Текст : непосредственный // Антропологические перспективы психологического образования педагога : сборник научных трудов, посвященный 65-летнему юбилею доктора психол. наук, профессора Евгения Ивановича Исаева. – Тула, 2017. – С.5-18.

222. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 204с. – Текст : непосредственный

223. Кавера, В. А. Современные педагогические технологии в системе дополнительного образования детей / В. А. Кавера. – Текст : непосредственный// Труды СПбГУКИ.– 2013. – С. 159-170.

224. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург :Петрополис, 1997. – 204с. – Текст : непосредственный.

225. Казакова, Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е. И. Казакова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1(112). – С.8-14.

226. Калугина, М. А. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении школьников / М. А. Калугина. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – №23 (199). –С.112-116.

227. Камю, А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр // Сумерки богов; пер. А. Руткевич. – Москва: Изд-во политической литературы, 1990. – 398с. – С.222-318. – Текст : непосредственный.

228. Кант, И. Сочинения : в 6-ти т. ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – Москва : Мысль, 1964. – Т.2. – 511с. – Текст : непосредственный.

229. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – Текст : непосредственный // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – С.163-231.

230. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание… Воспитание!» : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Педагогическое сообщество России, 2000. – 253 с. – Текст : непосредственный.

231. Караковский, В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – Москва : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с. – Текст : непосредственный.

232. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева // Институт психологии РАН. Москва-Ярославль : Аверс Пресс , 2002. – 203с. – Текст : непосредственный.

233. Карсавин, Л. П. Сочинения / сост., вступ. статья и прим.С. С. Хоружего. – Москва : Раритет, 1993. – 496с. – Текст : непосредственный.

234. Келли, А. Дж. Теория личности / А. Дж. Келли. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249с. – Текст : непосредственный.

235. Кирсанов, А. А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе / А. А. Кирсанов, Ж. А. Зайцева. – Казань: Б.и., 1995. – 102с. – Текст : непосредственный.

236. Климова, Л. Е. Специфика управления воспитательным процессом в учреждении дополнительного образования детей / Л. Е. Климова. – Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – №10. – С.38-42.

237. Клюева, Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход) : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Клюева Надежда Владимировна. – Ярославль, 2000. – 442с. – Текст : непосредственный.

238. Клюева, Н. В. Экзистенциальная традиция в психологическом консультировании : учебное пособие / Н. В. Клюева, Н. С. Головчанова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2009. – 120с. – Текст : непосредственный.

239. Ковалева, Т. М. Тьюторство как антропопрактика / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Человек.RU. – 2016. – №11. – С.71-81.

240. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000.– 176с.– Текст : непосредственный.

241. Козлова, Е. Б. Изучение возможностей применения коуч-технологий в образовании как средство саморазвития личности магистрантов психолого-педагогического направления подготовки / Е. Б. Козлова. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т.8. – №1. – С.304-312.

242. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989. – 416 с. – Текст : непосредственный.

243. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 336 с. – Текст : непосредственный.

244. Конжин, И. Р. Педагогические условия подготовки старшеклассников к преодолению сложных жизненных ситуаций: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. / Конжин Илья Рудольфович. – Кострома, 2003. – 204с. – Текст : непосредственный.

245. Кононова, А. Ю. Профориентационная работа с учащимися в учреждении дополнительного образования / А. Ю. Кононова, Е. С. Горбачева. – Текст : непосредственный // Идеи К. Э. Циолковского в контексте современного развития науки и техники. Материалы 53-х Научных чтений памяти К. Э. Циолковского. Часть 2. – Калуга: Изд-во АКФ «Политоп», 2018. – 536с. – С.428-430.

246. Концепция и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ : коллективная монография ; под науч. ред. А. В. Золотаревой, Л. В. Байбородовой, Н. П. Ансимовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 483с. – Текст : непосредственный.

247. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: коллективная монография ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 443 с. – Текст : непосредственный.

248. Концепция организации профориентационной работы с обучающимися в образовательных организациях, находящихся на территории Калужской области. – Калуга: Калужский государственный институт образования, 2017. – 52с. – Текст : непосредственный.

249. Концепция развития дополнительного образования детей : [утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г.]. – Текст : электронный // Сайт «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации». – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/ (дата обращения: 20.09.2019).

250. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: монография / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 228 с. – Текст : непосредственный.

251. Копьев, А. Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования / А. Ф. Копьев. – Текст : непосредственный// Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С.44-54.

252. Коробкина, Н. Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении : автореф. дис.… канд. пед. наук : 13.00. 01/ Коробкина Наталья Евгеньевна. – Хабаровск, 2000. – 18 с. – Текст : непосредственный.

253. Корчак, Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / Я. Корчак ; пер.с польск. – Москва : Политиздат, 1990. – 493 с. – Текст : непосредственный.

254. Корытов, В. А. Генезис проблемы управления качеством дополнительного профессионально-технического образования в ситуации модернизации российского образования/ В. А. Корытов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – №4. – 2008. – С.77-82.

255. Коуров, А. В. История исследования проблемы «саморазвитие» / А. В. Коуров. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №6 (43). – С.81-83.

256. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас ; пер.с литовского В. Матулявичене. – Москва: Академический проект, 1999. – 240 с. – Текст : непосредственный.

257. Красовский, Ю. Д.Рефлексивно-ценностная концепция управления в новых условиях хозяйствования: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.05 / Красовский Юрий Дмитриевич. – Москва, 1991. – 367 с. – Текст : непосредственный

258. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников : книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 300 с. – Текст : непосредственный.

259. Крылова, Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Б. Крылова. –Текст : непосредственный //Народное образование.– 2000. –№3.– С.91-97.

260. Крюков, В. В. Сумма аксиологии : монография / В. В. Крюков. – Новосибирск: НГТУ, 2018. – 205 с. – Текст : непосредственный.

261. Крюкова, Т. Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т. Л. Крюкова. – Текст : непосредственный// Психология и практика: сборник. научных трудов ; отв. ред. В. А. Соловьева. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001.– С.70–82.

262. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк. – Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3 – С.93-112.

263. Крюкова, Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни : монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, Костромаиздат, 2010. – 380 с. – Текст : непосредственный.

264. Крюкова, Т. Л. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции по время пандемии COVID-19 / Т. Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина, Н.С. Шипова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2020. – Т.11. – №4. – С.120-134.

265. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. – Текст : непосредственный // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы : сборник науч. статей. – Москва, 2008. – С.138-152. – Текст : непосредственный.

266. Кудашов, Г. Н. Современная система дополнительного образования // Социальная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» ; под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – Москва : Изд-во Юрайт, 2012. – 405с. – С.95-98. – Текст : непосредственный.

267. Кузьмина, Н. В.Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : [б. и.], 1970. – 114 с. – Текст : непосредственный.

268. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: ХГПУ, 1997. – 315 с. – Текст : непосредственный.

269. Куракин, А. Т. Коллектив и личность школьника / А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова. – Таллинн : РИУУ, 1981. – Вып. 1. Ч. Основы теории воспитательного коллектива. - Таллинн : РИУУ, 1981. – 79 с. – Текст : непосредственный.

270. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Куприянов Борис Викторович. – Кострома, 2011. – 627. – Текст : непосредственный.

271. Куприянов, Б.В. Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей : монография / Б. В. Куприянов. – Кострома : Ред.-издат. отд. КОИРО, 2009. – 423 с. – Текст : непосредственный.

272. Кьеркегор, С. Страх и трепет/ С. Кьеркегор. – Москва : Терра, 1998.–383 с. – Текст : непосредственный.

273. Лавриенко, Т. Д. Саморазвитие личности старшего школьника в условиях интегрированного гуманитарного образовательного пространства гимназии : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лавриенко Татьяна Дмитриевна. – Хабаровск, 2009. – 274с. – Текст : непосредственный.

274. Лазурский, А. Ф. Общие основы классификации. Основной принцип. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий / А. Ф. Лазурский. – Текст : непосредственный // Хрестоматия ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – Москва : ЧеРо, 2000. – 776с.

275. Лай, В. А. Руководство к первоначальному обучению арифметике, основанное на результатах дидактических опытов : пособие для преподавателей начального курса арифметики / В. А. Лай ; пер. с посл. нем. изд. под ред. Д. Л. Волковского. – 2-е изд. – Москва: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. – XVI, 292 с. – Текст : непосредственный.

276. Лапкова, О. С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лапкова Оксана Сергеевна. – Курск, 2007. – 24 с.– Текст : непосредственный.

277. Лаптев, В. М. Социолого-управленческий анализ системы дополнительного образования / В. М. Лаптев. – Текст : непосредственный // Вестник ЧелГУ. – 2008. –№11. – С.148–152.

278. Ларина, Е. Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 /Ларина Елена Николаевна.- Самара, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.

279. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл ; ИЦ Академия, 2005. – 352с. – Текст : непосредственный.

280. Леонтьев, А. Н. Формирование личности. Психология личности : тексты ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – Москва : Издв-во МГУ, 1982. – 423с. – Текст : непосредственный.

281. Леонтьев, Д. А. Введение: личностный потенциал как объект изучения / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Личностный потенциал: структура и диагностика. – Москва : Смысл, 2011. – С. 5-11.

282. Леонтьев, Д. А. Личность как преодоление индивидуальности : контуры неклассической психологии личности / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра – Москва : Смысл, 2006. – С.134–147.

283. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2011. –№1. – С.13-14.

284. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е

изд. – Москва : Смысл, 2000. – 18с. – Текст : непосредственный.

285. Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика / П. Ф. Лесгафт // Избранные педагогические сочинения ; сост. И. Н. Решетень. – Москва : Педагогика, 1988. –С.262-272. – Текст : непосредственный.

286. Лихачев, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей : Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв. / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1997. – 84 с. – Текст : непосредственный.

287. Логинова, Л. Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей : монография / Л. Г. Логинова. – Москва : Изд-во АПКиПРО, 2003. – 132 с.– Текст : непосредственный.

288. Логинова, Л. Г. Нужна ли программа воспитания для дополнительного образования детей? / Л. Г. Логинова. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований.– 2021. – Т.6 – №5. –С.69-74.

289. Логинова, Л. Г. Сохранение качественной определенности дополнительного образования детей в системе образования России / Л. Г. Логинова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – №3. –С.48-55.

290. Логинова, Л. Г. Точки отсчета изменения дополнительного образования детей в контексте современных вызовов / Л. Г. Логинова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2020. – №1. – С.58-63.

291. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : монография / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. В. А. Барабанщикова, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – 624 с. – Текст : непосредственный.

292. Лэнг, Р. Расколотое "Я" / Р. Лэнг. – Санкт-Петербург : Белый Кролик, 1995. – 352 с.– Текст : непосредственный.

293. Макарова, В.А. Коуч-технологии в развитии творческого потенциала личности детей и молодежи / В.А. Макарова, И.В. Иванова. – Текст : непосредственный // Культурное пространство молодежи: смысля и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под общей редакцией Т.К. Ростовской, 2019. – С.53-56.

294. Мамардашвили, М. К. Как я познаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 1992. – 307 с. – Текст : непосредственный.

295. Маралов, В. Г. Психология саморазвития : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 320 с.– Текст : непосредственный.

296. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ.: Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – Москва : Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 351с. – Текст : непосредственный.

297. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва : Смысл, 1999. – 425с. – Текст : непосредственный.

298. Маслоу, А. Г. По направлению к психологии бытия: религии, ценности и пик-переживания / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. Е. Рачковой. – Москва: ЭКСМО, 2002. – 270 с.– Текст: непосредственный.

299. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу. – Текст : непосредственный // Психология личности. Тексты ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – Москва : Изд-во МГУ, 1982.– С.108-118.

300. Матюшкин, А. М Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 206с. – Текст : непосредственный.

301. Машарова, Т. В. Возможности системы дополнительного образования в создании условий для саморазвития обучающихся / Т. В. Машарова. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т.6. – №6. – С.15-22.

302. Машарова, Т. В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Машарова Татьяна Викторовна. – Ярославль, 1999. – 38 с. – Текст : непосредственный.

303. Машляковская, А. В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Машляковская Анна Викторовна. – Москва, 1999. – 246 с. – Текст : непосредственный.

304. Мельников, В. М. Введение в психологию спорта : лекция для студентов и слушателей факультета повышения квалификации ГЦОЛИФКа / В. М. Мельников, Е. Г. Козлов; Гос. центр. ин-т физ. культуры. – Москва : ГЦОЛИФК, 1984. – 23 с. – Текст : непосредственный.

305. Меркулова, Н. В. Интеграция основного, профессионального и дополнительного образования / Н. В. Меркулова. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №4. – С.37-38.

306. Мерлин, В. С. Очерк интегральной индивидуальности» / В. С.Мерлин ; под ред. и с предисл. Е. А. Климова. – Москва : Педагогика, 1986. – 254с. – Текст : непосредственный.

307. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.] ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 239 с. – Текст : непосредственный.

308. Мирошкина, М. Р. Воспитание времен PISA / М. Р. Мирошкина. – Текст : непосредственный // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сборник статей I Международной научно-практической конференции ; сост. Т. Е. Коровкина, отв.ред. Т. Н. Адеева, С. А. Хазова. – Кострома, 2021. – С.417-420.

309. Мирошкина, М. Р. Разные поколения – разный педагогический подход / М. Р. Мирошкина. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С.8-20.

310. Мирошкина, М.Р. Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности : коллективная монография / М.Р. Мирошкина, М.И.Рожков, Е.Б. Евладова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, С.В Лобынцева ; отв.ред. М.И. Мирошкина, Е.Б. Евладова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2020. – 144с. – Текст : непосредственный

311. Михайлова, Н. Н. Процесс совместного преодоления, или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т.20. – №2. – С.143-147.

312. Модернизация современного образования на основе духовно-личностной парадигмы (аспект оптимизации образовательного процесса) : коллективная монография ; под ред. В. А. Черкасова. – Челябинск: Образование, 2005. – 274 с. – Текст : непосредственный.

313. Монтень, М. Опыты : избранные главы / М. Монтень ; перевод с фр.; сост., вступ. ст. Г. Косикова ; примеч. Н. Мавлевич. – Москва : Правда, 1991. – 654 с. – Текст : непосредственный.

314. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому: статьи, советы, рекомендации / М. Монтессори ; сост. и авт. вступ.ст. М. В. Богоуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва : Карапуз-Дидактика, 2005. – 270 с. – Текст : непосредственный.

315. Моргун, В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 281 с. – Текст : непосредственный.

316. Мотрошилова, Н. В. Диалектика в философии Гераклита / Н. В. Мотрошилова. – Текст : непосредственный // История философии. Запад-Россия-Восток. – Книга первая. Философия древности и средневековья. – Москва: Греко-латинский кабинет, 1995. – С.61-66.

317. Мотылева, И. В. Проектная деятельность в начальной школе / И. В. Мотылева. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2011.– № 5. – С. 41-45.

318. Мощенко, Л. С. Смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем жизнестойкости / Л. С. Мощенко, Н. В. Дроздова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. С. 133–140. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/76667.htm (дата обращения 13.09.2017).

319. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для высших педагогических учебных заведений / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 191 с. – Текст : непосредственный.

320. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги Официальный сайт. – Текст : электронный.– Режим доступа:http://galaktika-kaluga.ru/ (дата обращения: 17.08.2021).

321. Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области. Официальный сайт. – Режим доступа:https://lt-school.edusite.ru/(дата обращения: 17.08.2021).

322. Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области. Официальный сайт. – Режим доступа: https://40420s004.edusite.ru/(дата обращения: 17.08.2021).

323. Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области. Официальный сайт. – Режим доступа: https://40420s006.edusite.ru/(дата обращения: 17.08.2021).

324. Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области. Официальный сайт. – Режим доступа: https://40420s009.edusite.ru/(дата обращения: 17.08.2021).

325. Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. – Москва: Прометей, 2010. – 1088 с. – Текст : непосредственный.

326. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй ; пер.с англ. – Москва : «Класс», 1994. – 132 с. – Текст : непосредственный.

327. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград, 1960. – 424 с. – Текст : непосредственный.

328. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом : учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Турхарова. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 98 с. – Текст : непосредственный.

329. Нартова-Бочавер, С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С.20-30.

330. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения» : информационно-методические материалы ; авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с. – Текст : непосредственный.

331. Наумова, Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / И. Ф. Наумова ; отв. ред. В. Н. Садовский; АН СССР, ВНИИ систем. исслед. – Москва : Наука, 1988. – 197 с. – Текст : непосредственный.

332. Нефедова, Н. А. Детское объединение в системе дополнительного образования школы как средство развития индивидуальности подростков : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нефедова Наталья Анатольевна. – Москва, 2006. – 161с. – Текст : непосредственный.

333. Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области : коллективная монография / Департамент образования Яросл. обл., Гос. образоват. бюджет. учреждение доп. образования детей Яросл. обл. «Яросл. регион. инновац.-образоват. центр «Новая школа» ; под ред. Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Канцлер, 2014. – 404 с. – Текст: непосредственный.

334. Низовских, Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01. / Низовских Нина Аркадьевна. – Москва, 2010. – 673. – Текст : непосредственный.

335. Никитин, Б. П. Мы и наши дети / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – Хабаровск: Книжное издательство, 1991. – 349с. – Текст : непосредственный.

336. Никифоров, О. В. Мой путь в Храм (Исповедь православного психолога) [Электронный ресурс] / О. В. Никифоров. – Текст: электронный // Русская православная психология. – Режим доступа: http://dusha-orthodox.ru/index.php?Itemid=42&id=74&option=com_content&task=view (дата обращения: 14.02.2020).

337. Никулина, Н. Н. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Н. Н. Никулина, С. В. Березина, И. И. Ушаков. – Текст : непосредственный // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019.– №3. – С.165-169.

338. Нилл, А. С. Воспитание свободой. Школа Саммерхилл / А. С. Нилл ; пер. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского ; под ред. А. Лианна. – Москва : Изд-во АСТ, 2019. – 480с. – Текст : непосредственный.

339. Новакова, О. В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Новакова Ольга Владимировна. – Волгоград, 2002. – 16 с. – Текст: непосредственный.

340. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) /А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Эгвес, 2004. – 120с. – Текст : непосредственный.

341. Новиков, А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.

342. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. – Москва : б.и., 2009. – 349с. – Текст : непосредственный.

343. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.

344. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 461 с. – Текст : непосредственный.

345. Орлов, А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Психология личности. – Т. 2. – Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. –С.509-533. –Текст : непосредственный.

346. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.5-20.

347. Остапенко, А. В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Остапенко Алёна Викторовна. – Нижний Новгород, 2008. – 193с. – Текст : непосредственный.

348. Павлов, А. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в учреждении дополнительного образования детей / А. В. Павлов. – Текст : электронный // Электронный журнал «Концепт». – 2012. – №11 (15). – ART 12153. –Режим доступа: http://www.covenok.ru/ (дата обращения: 23.12.2019).

349. Паркхерст, Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану / Е. Паркхерст ; пер. с англ. Текст : электронный. – Москва : Новая Москва, 1935.– 234 с. – (Библиотека «Вестника просвещения»). – Режим доступа: http://lib.biblioclub.ru/book_233844_vospitanie_i_obuchenie_po_daltonskomu_planu/ (дата обращения: 12.12.2018).

350. Паспорт национального проекта «Образование» : [утверждён президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16]. – Текст : электронный // Система ГАРАНТ.– Режим доступа: https://base.garant.ru/72192486/ (дата обращения: 20.11.2021)

351. Паспорт национального проекта «Успех каждого ребенка» : Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3 : [утверждён президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16]. – Текст : электронный // Система Консультант плюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/podborki/pasport_federalnogo_proekta_uspeh_kazhdogo_rebenka/(дата обращения: 20.11.2021).

352. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей»: [утверждён президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и при-

оритетным проектам, протокол от 30.11.2016 N 11]. – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/pasport-prioritetnogo-proekta-dostupnoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-dlja-detei-utv/(дата обращения: 20.11.2021).

353. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с. – Текст : непосредственный.

354. Педагогика. Большая современная энциклопедия ; сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с. – Текст : непосредственный.

355. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. ; сер.76 Высшее образование / Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Л. Н. Серебренников, И. Г. Харисова, А. П. Чернявская, Т. Н. Гущина, В. В. Белкина, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь ; отв.ред. Л. В. Байбородова. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 363с. – Текст : непосредственный.

356. Педагогика и логика : сборник / Г. П.Щедровицкий, В. М. Розин, Н. Г.Алексеев, Н. И. Непомнящая. – Москва : Касталь: ТОО "Междунар. журн. «Магистериум», 1993. – 412 с. – Текст : непосредственный.

357. Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания : коллективная монография / Н. П. Ансимова, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина, Л. Н. Данилова, А. В. Золотарева, О. А. Коряковцева, В. А. Мазилов, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, М. И. Рожков, И. Ю. Тарханова, А. П. Чернявская, В. В. Юдин ; науч.ред. И. Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2020. – 303 с. – Текст : непосредственный.

358. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш учеб заведений ; под ред. Н. В. Клюевой. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с. – Текст : непосредственный.

359. Педагогические технологии : в 3 ч. – Часть 3. Проектирование и программирование : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под ред. Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 219 с. –Текст : непосредственный.

360. Педагогический энциклопедический словарь ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный.

361. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства ; под ред. Н. Л.Селивановой, П. В.Степанова. – Москва, 2010. – 177с. – Текст : непосредственный.

362. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-т томах / И. Г. Песта-

лоцци ; под ред. [и со вступ. статьей, с. 7-46] В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – Москва : Педагогика, 1981. (Педагогическая библиотека / Акад. пед. наук СССР). – Текст : непосредственный.

363. Петерсон, Л. Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. – Москва : АПК и ППРО, Институт СДП, 2011. – 64 с. – (Библиотека программы «Школа 2000...»). – Текст : непосредственный.

364. Петровский, В. А. Краткий психологический словарь / В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Наука, 1985. – 272 с. – Текст : непосредственный.

365. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 356 с. – Текст : непосредственный.

366. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский.– Москва : Академия, 2002. – 512 с. – Текст : непосредственный.

367. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – Москва : Просвещение, 1969. – 658с. – Текст : непосредственный.

368. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1951. – 416 с.– Текст : непосредственный.

369. Писарева, С. А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т.9 – № 3(35).– С.281-288.

370. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с. – Текст : непосредственный.

371. Поляков, С. Д. Реалистическое воспитание / С. Д. Поляков. – Москва : Педагогический поиск, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.

372. Попов, А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования : автореф. дис. ... д-ра философ, наук : 09.00.11/ Попов Александр Анатольевич. – Томск, 2009. – 49 с. – Текст : непосредственный.

373. Попов, Л. М. Человек субъект развития и саморазвития / Л. М. Попов.– Текст : непосредственный // Психология в казанском университете: сборник научных трудов. – Казань, 2004. – С.133-159.

374. Прасолова, Е. Л. Основы систематизации идей и концепций космического воспитания в теории бинарности культуры образования / Е. Л. Прасолова. – Текст : непосредственный // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвященных исследованию научно-культурного наследия А. Л. Чижевского. – Калуга : Изд-во КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2000. – 352 с. – С.240-247.

375. Приказ Министерства просвещения РФ от 3 сентября 2019 г. N 467 «Об утверждении

Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» (с изменениями на 2 февраля 2021 года). - Текст : электронный // Система Консультант плюс. – Режим доступа //https://base.garant.ru/73178052/(дата обращения: 20.11.2021).

376. Приказ Министерства просвещения РФ от 30 сентября 2020 года №533 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 9 ноября 2018 г.№196. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010270038(дата обращения: 25.11.2021).

377. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201811300034 (дата обращения: 13.12.2018).

378. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». – Текст : электронный // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/(дата обращения: 20.11.2021).

379. Программа воспитания Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области : [утверждена директором МКОУ ЛТСОШ от 26.06.2021, Пр.№82-ОД, г. Калуга]. – Текст : электронный. – Режим доступа: https://lt-school.edusite.ru/sveden/files/57f7ad7b834f41fd93d94bcef1e454a0.pdfhttps://base.garant.ru/182563/ (дата обращения: 17.08.2021).

380. Проект Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года. – Текст : электронный //Единый национальный портал дополнительного образования детей «Наше знание – дорога в будущее». – Режим доступа: http://dop.edu.ru/article/27148/proekt-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-do-2030-goda (дата обращения: 25.11.2021).

381. Прутченков, А.С. Технология «Конструктор социальных проектов», или как школьникам самостоятельно разработать социальный проект / А.С. Прутченков, С.А. Прутченкова. – Текст : непосредственный// Воспитание школьников. – 2020. – №2. – С.40-46.

382. Психология интегральной индивидуальности : Пермская школа ; сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. – Москва : Смысл, 2011. – 636с.– Текст : непосредственный.

383. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской

психологии ; под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – 336с. – Текст : непосредственный.

384. Раншбург, Й. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер ; пер. с венгерского Н. М. Куренной, И. Ф. Куренного ; науч. ред. перевода А. С. Спиваковская. – Москва : Педагогика, 1983. – 160 с. – Текст : непосредственный.

385. Раппапорт, А. Г. Границы проектирования. – Текст: электронный. – Режим доступа: http://bib.convdocs.org/v14049 (дата обращения: 13.04.2016).

386. Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики соре / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – Т.10.– №1.– С.82-118.

387. Рачинский, С. А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / С. А. Рачинский ; авт.-сост. Л. Ю. Стрелкова. – Москва : Школьная Пресса, 2004. – 192с. – Текст : непосредственный.

388. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер ; пер. с англ. Е. Ю.Чеботарева. – Москва : Вече : АСТ, 2003. –Т.2. 6 П-Я. – 599с. – Текст : непосредственный.

389. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. Г. И. Лойдиной ; под ред. Т. А. Гудковой. – Москва : Мир, 1994. – 319с. – Текст : непосредственный.

390. Репринцев, А.В. Искусство и человек в системе духовных ценностей постиндустриального мира: векторы эволюции смыслов и эталонов культуры / А.В. Репринцев. – Текст: непосредственный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета– 2021. – №3(59). – С.242-260.

391. Рефлексия в психологическом обеспечении образования ; под ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова, В. К. Солондаева. – Москва ; Ярославль: ЯРО РПО, 2004. – Текст : непосредственный.

392. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в психологической практике / К. Роджерс. – Текст : электронный. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 200 с. – Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/02000016886. (дата обращения: 12.12.2017).

393. Рожков, М. И. Воспитание свободного человека как целевая функция дополнительного образования детей / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Методист. – 2020. – №6. – С.2–5.

394. Рожков, М. И. Концептуальные идеи, труды, ученики / М. И. Рожков.– Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с. – Текст : непосредственный.

395. Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики / М. И. Рожков. – Текст : не-

посредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – №4(33). – С.73-77.

396. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение нравственного выбора и формирование ценностных ориентаций школьников / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 68 с. – Текст : непосредственный.

397. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании / М. И.Рожков, И. В. Иванова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1(118). – С.37-47.

398. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 264 с. – Текст : непосредственный.

399. Рожков, М. И. Практика организации субъектно-ориентированной образовательной среды дополнительного образования детей / М. И.Рожков, И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Методист. –2021.– №3.– С.24-29.

400. Рожков, М. И. Преодоление как фактор саморазвития : раздел в методическом пособии / М. И.Рожков. – Текст : непосредственный // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методические пособие ; сост. С. А. Аракчеева ; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – 234с. – С.76-89.

401. Рожков, М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи : монография / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 195 с. – Текст : непосредственный.

402. Рожков, М. И. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования / М. И. Рожков, И. В. Иванова. – Текст : непосредственный. // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №4. – С.131-138.

403. Рожков, М. И. Социальные пробы как фактор саморазвития детей и подростков: глава в монографии / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков : монография / И. В. Иванова, М. И. Рожков, Т. В. Машарова, Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова ; под ред. И. В. Ивановой. – Москва : КноРус, 2020. –132 с. – С.31-49.

404. Рожков, М. И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №4. – Т.2.– С.23-27.

405. Розин, В. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании / В. М. Розин, Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – Т.85. – №9. – С.41-51.

406. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – Москва ; Нью-Йорк, 1973. – 276 с. – Текст : непосредственный.

407. Ростовская, Т. К.Система ценностей и жизненный успех: взгляд разных поколений / Т. К. Ростовская, Е. А. Князькова. – Текст : непосредственный // Социальная политика и социология. – 2020. – Т.19. – №1(134). – С.81-89.

408. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова ; сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский ; Акад. пед. наук СССР, Ин-т психологии, Акад. наук СССР. – изд. 2-е. – Москва : Педагогика, 1976. – 415 с. – Текст : непосредственный.

409. Руссо, Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании : педагогические сочинения: в 2 т. – Т.1. – Москва : Педагогика, 1981. – 445с. – Текст : непосредственный.

410. Садовский, В. Н. Основание общей теории систем / В. Н. Садовский.– Москва : Наука, 1974. – 280 с. – Текст : непосредственный.

411. Самые великие притчи мира. – Москва : Издательство АСТ, 2020. – 416 с. (Исключительная книга мудрости). – Текст : непосредственный.

412. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сапожникова Татьяна Николаевна. – Ярославль, 2010. – 431 с. – Текст : непосредственный.

413. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр. – Текст : непосредственный // Сумерки богов ; пер. А. Санина. – Москва : Изд-во политической литературы, 1990. – 398с. – С.314-334.

414. Сафронова, Е. М. Воспитание личности в социокультурном информационном пространстве: его потенциал и негативное влияние / Е. М. Сафронова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №10(143). – С.28-33.

415. Сафронова, Е. М. Подготовка педагога к проектированию и реализации ситуации воспитания / Е. М. Сафронова, Н.В. Золотых. – Текст : непосредственный // Primo Aspectu. – 2017. – №3(31). – С.62-72.

416. Сафронова, Е. М. Проектирование программы воспитания школьников: алгоритм действий, мотивация педагогического коллектива / Е. М. Сафронова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. –Т.2. – №1(67). – С.122-131.

417. Сахарова, Т. Н. Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности / Т. Н. Сахарова. – Текст : непосредственный// Вестник Воронежского государственного технического университет. – 2012. – Т.8. – №10-2. –С.156-160.

418. Селевко, Г. К. Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевско,

В. И. Журавлев. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2002. – №4. – С.9-18.

419. Сент-Экзюпери, А. Маленький принц : сказка ; пер. с. фр. и послесл. Нора Галь. – Москва : Детская литература, 1999. – 120 с. – Текст : непосредственный.

420. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое оценивание. Опыт методологической рефлексии : монография / В. В. Сериков. – Москва : Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. – 291 с. – Текст: непосредственный.

421. Скачков, А. В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скачков Андрей Владимирович. – Ростов-на-Дону, 1996. – 189 с. – Текст : непосредственный.

422. Скиннер, Б. Ф. По ту сторону свободы и достоинства / Б. Ф. Скиннер ; пер. А. Федоров ; ред. Б. Зуев. – Москва : Оперант, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.

423. Скитяева, И. М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Михайловна Скитяева. – Ярославль, 2002. – 224с.- Текст :непосредственный.

424. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность : монография / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997.– 222с.– Текст : непосредственный.

425. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

426. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с. – Текст : непосредственный.

427. Словарь-справочник по педагогике ; под ред. Н. М. Капустиной. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. – 47 с. – Текст : непосредственный.

428. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / Слюсарев Юрий Владимирович. – Санкт-Петербург, 1992. – 179 с. – Текст : непосредственный.

429. Смольников, Е. В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смольников Евгений Вильевич.– Ульяновск, 2006. –229 с.–Текст : непосредственный.

430. Современная западная философия : словарь / ред. В. Н. Садовский. – Текст : электронный. – Москва : Изд. полит. литер. 1991. – С.298. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/227307/32087 (дата обращения: 11.02.2016).

431. Современный философский словарь / С. А. Азаренко [и др.] ; под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2004. – 861 с. – Текст: непосредственный.

432. Соколова, Н. А.Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании : монография / Н.А. Соколова. – Москва : Московский гос. обл. ун-т ; Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2006. – 252 с. – Текст: непосредственный.

433. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – 2-е изд. – Москва : Первое сентября, 2000. – 491с. – Текст : непосредственный.

434. Соловьёв, В. С. Красота в природе. Смысл любви / В. С. Соловьёв. – Текст : непосредственный // Русский космизм: Антология философской мысли.– Москва : Педагогика-Пресс, 1963. – 274 с.

435. Сопровождение непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: методическое пособие ; под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 314 с. – Текст : непосредственный.

436. Социальная педагогика : краткий словарь понятий и терминов / М-во образования и науки Российской Федерации, Российский гос. социальный ун-т ; авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – Москва : Изд-во Российского социального ун-та, 2014. – 362 с. – Текст : непосредственный.

437. Социальная психология. Словарь ; под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах ; ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ.ред. А. В. Петровского. – Москва: ПЕРСЭ, 2006. – 176с. – Текст : непосредственный.

438. Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых : материалы международной конференции (12-14 мая 2014 г.) ; М-во образования и науки Рос. Федерации [и др.] ; редкол.: М. И. Рожков (отв. ред.) [и др.]. – Ярославль ; Москва : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 371 с. – Текст : непосредственный.

439. Социологический энциклопедический словарь : на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук, Ин-т социологии Рос. акад. наук ; ред.-сост.: З. Т. Голенкова, Л. П. Костомахина, А. Кречмар [и др.] ; ред.-координатор Г. В. Осипов. – Москва : Инфра-М : Норма, 1998. – 480 с. – Текст : непосредственный.

440. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 176с. – Текст : непосредственный.

441. Степанова, В. Е. Философско-методологические основания саморазвития личности : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Степанова Валентина Егоровна. – Якутск, 2003. – 148 с. – Текст : непосредственный.

442. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва. – Изд-во МГУ, 1983. – 288 с. – Текст : непосредственный.

443. Столяренко, А. М. Общая педагогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИ-

ТИ-ДАНА, 2006. – 479 с. – Текст : непосредственный.

444. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [утверждена Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р]/ – Текст : электронный // Российская газета. – Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 13.01.2019).

445. Судаков, Д. А. Атлас новых профессий : методические рекомендации по применению Атласа новых профессий в ходе школьной профориентационной работы в средних и старших классах / Д. А. Судаков. – Обнинск : МАН «Интеллект будущего». – 2016. – 40 с. – Текст : непосредственный.

446. Сурков, Е. Н. Процессы антиципации и их организация в деятельности человека : дис ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Сурков Евгений Николаевич. – Ленинград, 1985. – 463 с. – Текст : непосредственный.

447. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1973. – 270с. – Текст : непосредственный.

448. Сухоруков, А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : дис. …канд. психол.наук : 19.00.01 / Сухоруков Андрей Сергеевич. – Москва, 1996. — 150 с. – Текст : непосредственный.

449.Тамарская, Н. В. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен / Н. В. Тамарская, О. В. Белова, М. Г. Черняева. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. – 110 с. – Текст : непосредственный.

450. Татенко, В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко.– Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – С.23-34.

451. Технология реализации мониторинга развития личности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей (на примере Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» г. Калуги) : учебно-методическое пособие ; под ред. И. В. Ивановой. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012.– 144 с. – Текст : непосредственный.

452. Тихомирова, Е. И. Субъектное саморазвитие личности в дополнительном образовании // Е. И. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2020. – Т.5. – №5. – С.17-22.

453.Толковый словарь живого великорусского языка ; сост. И. И. Даль. – В 4-х томах, 1863-1866. – Текст : электронный. – Режим доступа : https://dal.slovaronline.com/ (дата обращения: 28.03.2019).

454. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : Педагогика, 1989. – 544 с. – Текст : непосредственный.

455. Трофимова, Ю. В. Выбор как условие саморазвития в контексте экзистенциальной

психологии / Ю. В. Трофимова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №3(28). – С.198-201.

456. Тряпицына, А. П. Современный образовательный процесс в контексте самоопределения ученика / А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Модернизация общего образования : проблемы самоопределения ученика в современном образовательном процессе : сборник научных статей ; ред. совет: А. П. Тряпицына, Н. В. Примчук, А. И. Синицына. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С.135-139.

457. Тубельский, А. Н. Школа самоопределения / А. Н. Тубельский // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – Москва : Инноватор, 1995. – С.75-83. – Текст: непосредственный.

458. Тьюторское сопровождение одаренных старшеклассников : учебное пособие для вузов / Е. Н. Лекомцева [и др.] ; отв.редактор Е. Н. Лекомцева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. – 260 с. – Текст : непосредственный.

459. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.

460.Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы теории установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. – 201с. – Текст : непосредственный.

461.Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – Текст : электронный // Президент России. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/63728 (дата обращения: 01.04.2021).

462. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учебное пособие для институтов / Л. И. Уманский. – Москва : Просвещение, 1980. – 160с. – Текст : непосредственный.

463. Условия и средства повышения результативности работы педагога с одаренными детьми : учебное пособие ; под науч. ред. А. В. Золотаревой, Н. П. Ансимовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017. – 402с. – Текст : непосредственный.

464. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 448с. – Текст : непосредственный.

465. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. ; сост. Э. Д. Днепров. – Москва : Педагогика, 1974. – Т.2. – 438с. – Текст : непосредственный.

466. Файзуллин, Р. Н. Самопознание и саморазвитие учащегося как составная часть целостного педагогического процесса : автореф. дис….канд. пед. наук : 13.00.01 / Ракип Назитович Файзуллин. – Йошкар-Ола, 2003. – 20с. – Текст : непосредственный.

467. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Официальный

сайт. – Режим доступа: https://tksu.ru //(дата обращения: 02.07.2020).

468. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.10.2015г. N1426]. – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/news/8/1583 (дата обращения: 01.04.2017).

469. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 г. N 50362]. – Текст: электронный // Система КонсультантПлюс – Режим доступа: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения: 12.04.2018).

470. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования магистратура, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 г. N 50361] – Текст: электронный // Система КонсультантПлюс – Режим доступа: https://mmamos.ru/wp-content/uploads/svedeniya_ob_organizacii/obrazov_standart/440401_N126.pdf (дата обращения: 12.04.2018).

471. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования магистратура, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018г. N127]. – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440402_M_3_14032108.pdf (дата обращения: 14.03.2018).

472. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21.12.2012г., одобрен Советом Федерации 26.12.2012г. (ред. от 30.12.2021; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022)]. – Текст : электронный // Кодексы и законы. – Режим доступа: https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf / (дата обращения: 07.01.2022).

473. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. –512 с. – Текст : непосредственный.

474. Филатова, М. Н. Теоретические основы модели социокультурного развития учащихся

в учреждении дополнительного образования / М. Н. Филатова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №5. –С.214-218.

475. Философия: энциклопедический словарь ; под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Текст : непосредственный.

476. Филь, Т. А. Теоретический обзор по проблеме фасилитации педагога / Т. А. Филь. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №8. – С.363-367.

477. Фихте, И. Г. Сочинения : в 2 т. / И. Г. Фихте. – Санкт-Петербург.: Мифрил, 1993. – 1485 с. – Текст : непосредственный.

478. Франк, С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1990. – № 6. –С.62-132.

479. Франкл, В. Э. Основы логотерапии: психотерапия и религия : сборник : перевод. / В. Э. Франкл ; предисл. А. А. Боричева. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 285 с.– Текст : непосредственный.

480. Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2015. – 96 с. – Текст : непосредственный.

481. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер.с англ. и нем. ; общ.ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с. – Текст : непосредственный.

482.Фрейд, З. Будущее одной иллюзии / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр. – Текст : непосредственный // Сумерки богов ; пер. В. Бибихина. – Москва : Изд-во политической литературы,1990.– 398с.– С. 94-142.

483.Френе : сост. и авт. предисл. Б. Л. Вульфсон. – Москва : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 219 с.– Текст : непосредственный.

484. Фризен, М. А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности / М. А. Фризен. – Текст : непосредственный // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – №2(18). – С.24-33.

485. Фришман, И. И. Особенности процесса профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования/ И. И. Фришман. – Текст : непосредственный. // Социально-политические исследования. – 2021. – №4(13). – С.121-132.

486. Фришман, И. И. Сетевые модели социального партнерства в дополнительном образовании детей как инновационные образовательные практики / И. И. Фришман. – Текст : непосредственный. // Социально-политические исследования. – 2020. – №2(7). – С.92-101.

487. Фролова, С. В. Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подрост-

ковом возрасте / С. В. Фролова.– Текст : непосредственный // Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях : сборник статьей ; под ред. М. Ю. Михайлиной. – Саратов : б.и., 2005. – С.10-18.

488. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва : Прогресс, 1995. – 251 с. – Текст : непосредственный.

489.Фромм, Э. Человек для самого себя. Революция надежды. Душа человека / Э. Фромм : сборник ; пер. с англ.: Э. Спирова, Т. Панфилова ; пер. с нем. В. Закс. – Москва : АСТ, 2008. – 763 с. – Текст : непосредственный

490. Хабермас, Ю. Будущее человеческой природы / Юрген Хабермас ; пер. с нем. – Москва : Весь Мир, 2002. – 144 с. – Текст : непосредственный.

491. Хазова, С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников /С. А. Хазова. – Текст : непосредственный// Психологический журнал. – Т. 25. – 2004. – №5. – С. 59-69.

492. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – Москва : Высшая школа, 1993. – 190 с. – Текст : непосредственный.

493. Харитонова, Е. В. Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей / Е. В. Харитонова. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.– 2013. – №11.– С.35.

494. Харламов, А. А. Философско-антропологическое осмысление воздействия новых информационных технологий на научную деятельность : дис. … канд. филос. наук: 09.00.13 / Харламов Андрей Александрович. – Белгород, 2007. – 154с. – Текст : непосредственный.

495. Харрис, Т. А. Я – О кей, ты О кей / Т. А. Харрис. – Москва : Смысл, 1997. – 327 с. – Текст : непосредственный.

496. Хасан, Б. И. Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии / Б. И. Хасан. – Текст : непосредственный // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 2-4 декабря 1986г. – Новосибирск : [б.и.], 1986. – 242с. – С.62.63.

497. Хачатрян, Э. В. Использование технологических стратегий и приёмов в реализации тьюторских функций классного руководителя / Э. В. Хачатрян, Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – №2(47). – С.362-369.

498. Хаяйнен, Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Хаяйнен Елена Васильевна. – Москва, 2005. – 206 с. – Текст : непосредственный.

499. Циолковский, К. Э. Какой тип школы желателен? : рукопись / К. Э. Циолковский. – Архив РАН, ф.555, оп.1, д.386, л.1. – Текст : непосредственный.

500. Циолковский, К. Э. Руководители человечества : рукопись / К. Э. Циолковский. –

Архив РАН, ф.555, оп. 1, д.466, л.2. – Текст : непосредственный.

501. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России : материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием ; под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2017. – 273с. – Текст : непосредственный.

502. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1995. – 244 с. – Текст : непосредственный.

503. Чайкина, Ж. В.Профессиональная ориентация детей и молодежи в условиях учреждений дополнительного образования технической направленности / Ж. В. Чайкина. – Текст : непосредственный // Человек и Образование. – 2011. – №2. –С.64-68.

504. Чеков, М. О. Теория и практика дополнительного образования детей в России : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чеков Максим Олегович. – Самара, 2003. – 393 с. – Текст : непосредственный.

505. Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.08 / Чернявская Анна Павловна. – Ярославль, 2007. – 521 с. – Текст : непосредственный.

506. Чудина, Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чудина Елена Ефимовна. – Волгоград, 2002. – 130с. – Текст : непосредственный.

507. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни : избранные труды / В. Э. Чудновский. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 768с. – Текст : непосредственный.

508. Чуева, Н. А. Возрастная динамика жизненного проектирования / Н. А. Чуева. – Текст: непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №2. – С.284-294.

509. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы / В. Д. Шадриков. –Текст : непосредственный //Психологический журнал.–1980.–Т.1.– №3.– С.89.

510. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – Москва : Аспект-Пресс, 1993. – 288 с. – Текст : непосредственный.

511. Шакуров, Р. Х.Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С.13-16.

512. Шакуров, Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (Механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. – Казань : Центр инновационных технологий.– 2001. – 180с. – Текст : непосредственный.

513. Шамис, Е. Теория поколений / Е. Шамис, А. Антипов. – Текст : электронный. – Режим доступа : https://www.psycho.ru/library/2581 (дата обращения: 10.01.2021).

514. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Шаршов Игорь Алексеевич. – Белгород, 2005. – 465с. – Текст : непосредственный.

515. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. — Москва : Педагогика, 1979. –183 с. – Текст : непосредственный.

516. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий ; сост.: Л. Н. Скаткин и др. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2 ; послесл. Ф. А. Фрадкина.– 413 с. – Текст : непосредственный

517. Шацкий: работа для будущего : документальное повествование : книга для учителя / авт. вступ. ст. М. Н. Скаткин ; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – Москва : Просвещение, 1989. – 222с. – Текст : непосредственный.

518. Шендерик, И. Г. Образовательное пространство : теоретико-методологический аспект / И. Г. Шендерик. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2001. – №5. – С.38-53.

519. Шестов, Ю. В. Синеокая // Новая философская энциклопедия : в 4 т. ; пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мысль, 2010. – 2816 с. – Текст : непосредственный

520. Штейнер, Р. Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе: в 3 т. / Р. Штейнер. – Москва : Парсифаль, 2000. – Т.2. – 333 с. – Текст : непосредственный.

521. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – Москва – Ленинград : Изд-во «Наука», 1966. – 304 с. – Текст : непосредственный.

522. Штурбина, Н. А. Гуманно-личностный подход в обучении и его результативность : учебное пособие / Н. А. Штурбина. – Москва : Чистые пруды, 2006. – 32 с. (Библиотечка «Первого сентября». Управление школой ; вып. 3 (9)). – Текст : непосредственный.

523. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка / И. Ю. Шустова. – Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ. Серия: Педагогика. Психология. – 2015.– Вып.1(28). – С.51-61.

524. Шустова, И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шустова Инна Юрьевна. – Москва, 2009. – 424 с. – Текст : непосредственный.

525. Щетинин, М. П. Объять необъятное : записки педагога / М. П. Щетинин. – Москва : Педагогика, 1986. – 171 с. – Текст : непосредственный.

526. Щетинская, А. И.Теория и практика современного дополнительного образования де-

тей : учебное пособие / А. И. Щетинская, О. Г. Тавстуха, М. И. Болотова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2006. – 404с. – Текст : непосредственный.

527. Щукина, М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М. А. Щукина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С.107-111.

528. Щукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения / М. А. Щукина. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал ВШЭ. –2014. – Т.11. – №2. – С.7-22.

529. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1989. – 554с. – Текст : непосредственный.

530. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. – Москва : Смысл, 2004. – 416 с. – Текст : непосредственный.

531. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – Москва: Флинта, 2006. – 2-е изд. – 352 с. – Текст : непосредственный.

532. Этический кодекс ICF (вступил в силу 01.01.2020). – Текст : электронный // Режим доступа : https://icf-russia.ru/eticheskiy-kodeks-icf/ (дата обращении: 20.07.2020).

533. Юдин, Б. Г. Интеграция наук и системные исследования / Б. Г. Юдин.– Текст : непосредственный // Системные исследования. Ежегодник 1986. – Москва : Наука, 1986. – 445с.

534. Юнг, К. Г. Аналитическая психология и психотерапия / К. Г. Юнг ; пер. с англ., ред. и вст.сл. В. В. Зеленского. – Санкт-Петербург: МЦНКИТ «Кентавр», 1994. – 136с. – Текст : непосредственный.

535. Юсфин, С. М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / С. М. Юсфин, Н. В. Касицына, Н. Н. Михайлова. – Москва : Сфера, 2010. – 157с. – Текст : непосредственный.

536. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова.– Москва : Сентябрь, 2000. – 122 с. – Текст : непосредственный.

537. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 316 с. – Текст : непосредственный.

538. Яковлев, С. В. Воспитание ценностных оснований нравственной культуры личности / С. В. Яковлев. – Текст : непосредственный // Профильная школа . – 2018. –Т.6 – №1. – С.3-14.

539. Яковчук, Т. Г. Педагогическая поддержка творчества подростков в системе дополнительного образования / Т.Г. Яковчук. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование детей в России: историческое наследие и современные проблемы : сборник материалов V междунар. научно-практической конференции, посвящённой 100-летию системы дополнитель-

ного образования детей ; под общ. ред. Т. А. Антопольской, Т. В. Якуниной, 2018. – С.480-483.

540. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер, с англ. Т. С. Драбкиной. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с. – Текст : непосредственный.

541. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный

542. Ясперс, К. Смысл и назначение истории: сборник / К. Ясперс; пер. с нем. М. И. Левиной; вст. сл. П. П. Гайденко, коммент. В. Н. Катасонова. – 2-е изд. – Москва : Республика, 1994. – 527 с. – Текст : непосредственный.

543. Aurini, J. Supplementary Education in a Changing Organizational Field: The Canadian Case / J. Aurini, S. Davies // International Perspectives on Education and Society. – 2013. – Vol. 22. – P. 155–170.

544. Bandura, A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. The Journal of Abnormal and Social Psychology / A. Bandura, D. Ross, S. Ross. – 1961. – No 63(3).– P. 575–582, PMID 13864605. DOI: 10.1037/h0045925.

545. Cai, M. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China / M. Cai // Open Journal of Social Sciences. – 2019. – No7(12). – P. 26.

546. Carr, A. Positive Psychology and You: A Self-Development Guide /A.Carr. – 1st Edition London: Routledge. – 2019. – 428 p. DOI https://doi.org/10.4324/9780429274855

547. Covey, S. The 7 habbits of Highly Effective Teens / S. Covey. – New York : Touchstone Books, 1988. – 288 p.

548. Durlak, J.A. Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents / J.A. Durlak, R.P. Weissberg, M. A. Pachan. // American Journal of Community Psychology. –2010. – Vol. 45. – No. 3–4. – P. 294–309.

549. Dyson, A. Out of School Time Activities and Extended Services in England: A Remarkable Experiment? / A. Dyson, K. Kerr // Journal for Educational Research Online. – 2014. –Vol. 6. – No. 3. –P. 76–94.

550. Edwards, G. Problematising'self-development in leadership learning / G. Edwards, A. F. Turner. – 2020 –URL: uwe-repository.worktribe.com. – 02.03.2020.

551. Falk, J.H. Lessons without Limit: How Free-Choice Learning is Transforming Education / J.H. Falk, L.D. Dierking. – Lanham, MD: AltaMira Press, –2002.

552. Feinberg, W. What is a public education and why we need it: A philosophical inquiry into self-development, cultural commitment, and public engagement / W. Feinberg. – Lexington Books. – 2016. – 145p.

553. Harré, R. The analysis of episodes / R. Harré // The context of social psychology. – London

: Academic Press, 1972. – P. 407-424.

554. Ivanova, I. V. Non-formal Education: Investing in Human Capital / I. V. Ivanova // Russian Education and Society. – 2016. – Vol.58. – No 11.– P.718-731.

555. Ivanova, I. V. Pedagogical Support of the Self-Development of Adolescents in Additional Education in the Framework of the Reflective-Value Approach / I.V. Ivanova // Proceedings of the conference on current problems of our time: the relationship of man and society (CPT 2020), Atlantis Press. – 2021. – Vol. 531. – P. 84-91.

556. Khafizova, A. Effective-Practical and Creative (Heuristic) Pedagogical Technologies of Students' Self-Development / A. Khafizova, V. Zakirova // ARPHA Proceedings. – 2019. –No 1. – P.1037-1042. DOI: 10.3897/ap.1.e0983.

557. Kohlberg, L. Moral stages : a current formulation and a response to critics / Kohlberg Lawrence, Charles Levine, Alexandra Hewer. – 1983. – Basel, NY: Karger. ISBN 3-8055-3716-6.

558. Koinzer, T. Supplementary Education in Germany: History and Present Developments / T. Koinzer // International Perspectives on Education and Society. –2013. – Vol. 22. – P. 209–220.

559. Lauer, P. Out-of-school-time Programs: Meta-analysis of Effects for At-risk Students / P.Lauer at al// Review of Educational Research. – 2006. – Vol. 76. – No. 2. – P. 275–313.

560. Lazarus, R. The theory of stress and psychophysiological studies / R. Lazarus // Emotional stress. – Moscow, 1970. – P. 178 – 209.

561. Luft, J.; Ingham, H. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. / J. Luft; H Ingham // Proceedings of the western training laboratory in group development : journal. — Los Angeles: University of California, Los Angeles, 1955.

562. Maksymchuk, I. Self-development in the context of forming the future teacher's pedagogical skills / I. Maksymchuk, O. Sahach, I. Demchenko, S. Furdui, B. Maksymchuk, O. Protas, E. Kyzko // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. – Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), – 2020. – No 2 (122). – P. 88-95. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).18 .

563. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia// Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. –Vol. 3.–No 5.–P. 551-558.

564. McClelland, David Clarence. The Achievement Motive / David Clarence McClelland. – New York : Appleton-Century-Crofts. –1953. – 384 p. (Psychology).

565. Morgan, W. R. Supplementary Education for African American Children at Risk / W.R. Morgan, S. Ezekiel // Applied Behavioral Science Review. –1995. –Vol. 2. –No. 3. –P. 147–163.

566. Ng, T. Experiences of chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study / T. Ng. // Asia Pacific Journal of Educators and Education. – 2019. – Vol.34. – P. 167-185. DOI: ttps://doi.org/10.21315/apjee2019.34.9

567. Nuttin, J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics / J. Nuttin. – Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. –179 p.

568. Parsons, T. The present position and prospects of systematic theory in sociology / T. Parsons // Essay in Sociological Theory. New York: The Free Press of Glencoe, 1964 (1945). – P.212 – 237.

569. Pittman, K.J. Blurring the Lines for Learning: The Role of Out-Of-School Programs as Complements to Formal Learning / K.J. Pittman, M. Irby, N. Yohalem, A. Wilson-Ahlstrom // New Directions for Youth Development. – 2004. –No. 101. – P. 19–41.

570. Rahman, M. A. People's Self-development / M. A. Rahman // Perspectives on Participatory Action Research, 1993. – P.315-335.

571. Rogers, C. A. Client-Centered Person-Centered Approach to Therapy / Kutash, A. Wolf (eds.). Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986. – P.197-208.

572. Selman, R. L. The Growth of Iinterpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis / R.L. Selman. – New York: Academic Press, 1980.

573. Sloan, M. J. The Value of Out-of-School Time Programs / M.J. Sloan, A.W. Anamarie, P. Y. Yoo. – Santa Monica, CA: RAND Corporation, – 2017. – URL:https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE267.html. – 20.11.2021.

574. Smith, P. Why has aggression been thought of as maladaptive? / P. Smith // Aggression and Adaptation: the Bright Side to Bad Behavior. – 2007. – P. 65–83.

575. Southgate, D. E. Family Capital: A Determinant of Supplementary Education in 17 Nations / D.E. Southgate// International Perspectives on Education and Society. – 2013. –Vol. 22. –P. 245–258.

576. Spinelli, E. Practising Existential Psychotherapy. The Relational World / E. Spinelli. –Sage. London, 2015. – 272 p.

577. Steiner, C. Transactional Analysis and Psychoanalysis Writing Styles /C. Steiner // Transactional Analysis Journal. October 2006 with 69 Reads. DOI: 10.1177/036215370603600407.

578. Tansel, A. Supplementary Education in Turkey: Recent Developments and Future Prospects / A. Tansel// International Perspectives on Education and Society. –2013. –Vol. 22. – P. 23–66.

579. Wong, P. T. P. Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP) / P. T. P. Wong // In P. T. P. Wong, & P. Fry (Eds.), The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications, 1998. – P. 111–140.

580. Woodruff, D. Money unmade: barter and the fate of Russian capitalism. – D. Woodruff. – Ithaca : Cornell University Press, 1999. – P. 228.

581. Zhan, Y. College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context during the Transition Year / Y. Zhan, Z. H. Wan // English Language Teaching. – 2016. – Vol. 9. – No 1. – P. 41-50. DOI:10.5539/elt.v9n1p41.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1 – Профиль критериев готовности к саморазвитию (КГС) Евгения Б. ……..…….. 144
Рисунок 2 – Профиль копинг-стратегий Евгения Б. ……... 144
Рисунок 3 – Профиль критериев готовности к саморазвитию (КГС) Олега Л. …...…… 145
Рисунок 4 – Профиль копинг-стратегий Олега Л. …….……...…...……. 145
Таблица 1 – Основа построения проектов саморазвития…….. 169
Таблица 2 - Взаимосвязь комплекса закономерностей и соответствующих им принципов в формате рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании……. 172
Схема 1 – Модель педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанная на идеях рефлексивно-ценностного подхода..... 193
Таблица 3 – Методическое оснащение педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании……..…… 197
Схема 2 – Цикличность накопления подростками копинг-ресурсов, анализа имеющихся и формирования новых копинг-стратегий в условиях реализации методики проблемных ситуаций……... 202
Схема 3 – Процессуальная основа педагогического сопровождения построения и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании…….. 203
Таблица 4 – Алгоритм построения и реализации подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога…….…… 235
Схема 4 – Общая структура организации опытно-экспериментального исследования……. 258
Таблица 5 – Динамика готовности педагогов – участников экспериментальной площадки к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (n=38)……...…….. 307
Таблица 6 – Динамика готовности педагогов сельских школ к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (n=12)……..... 311
Рисунок 5 – Результаты сформированности саморегуляционного критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %..... 343
Рисунок 6 – Результаты сформированности способности к самопрогнозированию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после

эксперимента, в % ……... 347
Рисунок 7 – Результаты сформированности экзистенциального критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в % ……... 351
Рисунок 8 – Результаты сформированности способности к рефлексии у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %.... 352
Рисунок 9 – Результаты сформированности субъектности у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %.... 355
Рисунок 10 – Результаты сформированности волевого критерия готовности к саморазвитию у испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в % …… 361
Таблица 7 – Динамика готовности к саморазвитию испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %…….. 362

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А
Процессуальные составляющие саморазвития подростков

Приложение А.1
Готовность подростка к саморазвитию: критерии, компоненты, показатели

Таблица А.1 – Готовность подростка к саморазвитию: критерии, компоненты, показатели [213, с.80-84]

Критерий готовности к саморазвитию (сущностная сфера личности, по О. С. Гребенюку и Т. Б. Гребенюк [103])	Компонент готовности к саморазвитию		
	Личностный компонент	Функциональный компонент	
	субъектность	способность к рефлексии	способность к самопрогнозированию
	Показатель		
1	2	3	4
Экзистенциальный критерий	сформированность иерархии ценностей, отношение к нравственности как к высшей духовной ценности	наличие ценностного отношения к самопознанию и саморазвитию, способность к нравственной рефлексии	наличие ценностного отношения к прогнозированию своего будущего, способность к постановке задач нравственного самосовершенствования и стремление к их достижению
Мотивационный критерий	интерес к самопознанию и стремление к саморазвитию	потребность в разработке и реализации проекта совершенствования необходимых подростку качеств и рефлексии достигнутых результатов	потребность в получении знаний о своем будущем (потребность экстраполировать себя в будущее), способность к постановке задач в области самопроектирования ближайшего и отдаленного будущего и стремление к их достижению

Продолжение таблицы А.1

1	2	3	4
Эмоциональный критерий	наличие самоуважения, отношение к себе как к субъекту построения собственной жизни	сформированность эмпатии и оптимистической позиции как осознанной жизненной позиции, сформированность интерпсихической рефлексии	способность к постановке задач саморазвития в области достижения эмоционального баланса и стремление к их достижению
Интеллектуальный критерий	сформированность «Я»-реального», знаний в области саморазвития, наличие интрапсихической рефлексии	осознание «Я»-реального» и его адекватная оценка, критичность мышления, способность к ретроспективной рефлексии	осознание «Я»-идеального, способность к постановке задач саморазвития в области накопления знаний в интересующей сфере деятельности и стремление к их достижению, способность к предвидению результатов выбора и к перспективной рефлексии
Предметно-практический критерий	самостоятельность, осознанный выбор сферы саморазвития, опыт экзистенциальных выборов	самоконтроль в поведении, наличие опыта экзистенциального проектирования и его анализа	постановка задач в области накопления опыта саморазвития, наличие реальных действий, связанных с планированием, разработкой и реализацией проектов саморазвития
Волевой критерий	сформированность волевых качеств, целеустремленность, ответственность	систематичность и устойчивость реализации шагов, направленных на саморазвитие, способность к борьбе мотивов на пути к достижению цели	способность к постановке задач в области развития волевых качеств личности, являющихся условием реализации проекта саморазвития, наличие реальных действий, связанных с формированием воли
Саморегуляционный критерий	осознанность субъектной позиции, устойчивость к негативному влиянию внешних и внутренних факторов	способность к обнаружению, анализу и преодолению проблем на пути к достижению поставленной цели	способность к постановке и достижению задач в области развития рефлексии и саморегуляции, способность оценивать и предвидеть результаты выбора с позиции сформированных нравственных ценностей, учитывать это при построении и реализации проекта саморазвития

Приложение А.2
Копинг-стратегии подростков, реализуемые в сущностных сферах личности в ситуации преодоления

Таблица А.2 – Копинг-стратегии подростков, реализуемые в сущностных сферах личности в ситуации преодоления [156]

Сущностная сфера личности [103]	Возникшая трудность как основание ситуации преодоления	Копинг-стратегия		
		адаптивная	относительно адаптивная	неадаптивная
1	2	3	4	5
Интеллектуальная сфера	трудности в познании, обучении, освоении различных видов деятельности	сохранение самообладания, установка собственной ценности, проблемный анализ	относительность, религиозность, придача смысла	игнорирование, смирение, растерянность
Эмоциональная сфера	трудности выражении или сдерживании своих эмоциональных состояний	протест, оптимизм	эмоциональная разрядка, пассивная кооперация	подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность
Мотивационная сфера	трудности в осознании, понимании своих интересов, желаний, потребностей	сохранение самообладания, установка собственной ценности, проблемный анализ	относительность, религиозность, придача смысла	игнорирование, смирение, растерянность
Сфера самокоррекции	трудности в проведении анализа ситуаций, осознания причинно-следственных связей между поступками и их последствиям	проблемный анализ	религиозность, придача смысла	подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность
Волевая сфера	трудности в регулировании борьбы мотивов, приложения усилий для достижения цели	сотрудничество, обращение	конструктивная активность	активное избегание, отступление
Предметно-практическая сфера	трудности в создании продукта, в решении практической задачи	альтруизм, сотрудничество, обращение	отвлечение, компенсация, конструктивная активность	активное избегание, отступление
Экзистенциальная сфера	трудность в понимании смысла события, ситуации, в нравственной оценке происходящего	альтруизм, сотрудничество, обращение	отвлечение, компенсация, конструктивная активность	активное избегание, отступление

Приложение А.3
Действия подростка, демонстрирующие копинг-стратегии в условиях решения проблемной ситуации

Таблица А.3 – Действия подростка, демонстрирующие копинг-стратегии в условиях решения проблемной ситуации [73; 156; 261]

Действие подростка в процессе решения проблемной ситуации [156]	Действие подростка, характерное для копинг-стратегий разных видов (по Е. Хайм [73])			Действие подростка, характерное для копинг-стратегий разных видов (по Т. Л. Крюковой [261])	
	действие, характерное для адаптивных копинг-стратегий	действие, характерное для относительно адаптивных копинг-стратегий	действие, характерное для неадаптивных копинг-стратегий	действие, характерное для конструктивных копинг-стратегий	действие, характерное для неконструктивных копинг-стратегий
1	2	3	4	5	6
1. Эмоциональная реакция на возникшую проблему	протест, оптимизм;	эмоциональная разрядка, пассивная кооперация	подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность	самоконтроль	ориентирование на эмоции
2. Осмысление происходящего	сохранение самообладания, установка собственной ценности, проблемный анализ	относительность, религиозность, придача смысла	игнорирование, смирение, растерянность	копинг, ориентированный на решение проблемы	копинг, ориентированный на избегание
3. Понимание своей роли в решении проблемы, оценка своих возможностей	установка собственной ценности, проблемный анализ	относительность, религиозность, придача смысла	игнорирование, смирение, растерянность	принятие ответственности, положительная переоценка	бегство-избегание, копинг, ориентированный на эмоции
4. Оценка вариантов решения проблемы, выбор своего варианта действий	альтруизм	отвлечение, компенсация	активное избегание, отступление	поиск социальной поддержки, планирование решения проблем	копинг, ориентированный на эмоции; копинг, ориентированный на избегание
5. Реальные действия, направленные на решение проблемы, волевые усилия	альтруизм, сотрудничество, обращение	отвлечение, компенсация, конструктивная активность	активное избегание, отступление	поиск социальной поддержки, планирование решения проблем	конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание

Продолжение таблицы А.3

1	2	3	4	5	6
6. Анализ своих действий, рефлексия	проблемный анализ	религиозность, придача смысла	подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность	самоконтроль, принятие ответственности, положительная переоценка	конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание; копинг, ориентированный на эмоции
7. Проектирование своих действий в дальнейшем	сохранение самообладания, установка собственной ценности, проблемный анализ	относительность, религиозность, придача смысла	игнорирование, смирение, растерянность	поиск социальной поддержки, копинг, ориентированный на решение проблемы	конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание; копинг, ориентированный на избегание

Приложение Б
Методы и формы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение Б.1
Методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (автор: И. В. Иванова)

Приложение Б.1.1
Описание методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций [153; 157; 162]

Цель: формирование и принятие подростками нравственных ценностей, формирование нравственной рефлексии через создание дилеммных ситуаций, побуждающих к осуществлению нравственно-ценностного осознания себя в приближенной к реальности дилеммной ситуации.

Стимулирующая реальная дилеммная ситуация – вид проблемной ситуации, приближенной к опыту жизнедеятельности обучающегося, не имеющей однозначного решения и предполагающей нравственную экспертизу им собственных поступков / поступков героев [162].

Для того, чтобы подросток смог ощутить реальную сущность возможного события, заданного содержанием дилеммы, важно, чтобы дилеммные ситуации было легко представить. Для этого содержание события, описанного в дилемме, максимально приближается к возможному опыту жизнедеятельности подростка. В данном случае такая дилемма, приближенная к реальности, будет оказывать стимулирующее влияние на размышления подростка, в том числе, связанные с рефлексивной оценкой события и проведение нравственной экспертизы своего выбора [153].

Спецификой применения методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций в дополнительном образовании является использование шести видов стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, выделенных нами с учётом направленностей дополнительных общеразвивающих программ:

– стимулирующие реальные дилеммные ситуации, основанные на художественном образе;
– стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области социальной сферы;
– стимулирующие реальные дилеммные ситуации из технической области;
– стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области экологии и окружающей среды;
– стимулирующие реальные дилеммные ситуации из сферы спорта и здорового образа жизни;
– стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области краеведения и истории [157].

Предлагаем следующий ***алгоритм педагогической работы с стимулирующими реальными дилеммными ситуациями***:

1. Знакомство с содержанием ситуации *(Что произошло? Какая проблема возникла?).*
2. Определение причин возникновения проблемы *(Почему возникла такая ситуация?).*
3. Возможные способы решения дилеммы *(Какие возможны выборы в данной ситуации?)*
4. Экологичность выбора *(Каковы плюсы и минусы каждого способа решения проблемы для всех участников дилеммной ситуации?)*
5. Анализ имеющегося опыта поведения в подобных ситуациях *(Как ты себя вел в подобных ситуациях?)*
6. Нравственная рефлексия выбора *(Как бы ты поступил в рассматриваемой ситуации и чем объясняется твой выбор? Можно ли сказать, что, выбирая, ты не нанесешь вред, не-*

удобства кому-то?)

Методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций показывает свою эффективность при соблюдении следующих ***условий***:

а) включение дилемм в естественную образовательную среду дополнительного образования;

б) их использование в контексте реализации социально полезных видов деятельности, позволяющих подростку приобрести реальный опыт выборов и оценить их экологичность (волонтёрство, социальное проектирование и пр.) [157].

Результаты применения методики. Решая дилеммы, подросток накапливает опыт самостоятельных выборов, проводит рефлексию их природы, учится предвидеть развитие событий в результате выбора той или иной альтернативы. Кроме того, решение дилемм может рассматриваться не только как воспитательный и развивающий метод, но и выступать в качестве педагогического диагностического инструментария. В результате решения подростками различных видов стимулирующих реальных дилеммных ситуаций определяется та личностная сфера, которая требует развития. Иногда может быть определено конкретное личностное качество либо психологическая характеристика, влияющая на готовность к выбору и имеющая недостаточный уровень сформированности (рефлексия, волевые качества, запас знаний, опыт предметной деятельности, опыт самопознания, осознанность смысложизненных ориентаций и т.д.), такие характеристики могут находиться в разных сферах [157].

Приложение Б.1.2
Примеры стимулирующих реальных дилеммных ситуаций [399]

1) *«Твой друг Александр разрабатывает социальный проект, он ответственен за отбор исполнителей проекта. Участие в данном проекте является важным для всей группы, но исполнителем могут быть только два человека. Друг Александра – Павел изъявил желание участвовать в проекте, но есть несколько ребят, которые обладают более высоким, чем у Павла, уровнем знаний и умений, которые понадобятся при выполнении социального проекта. Александр хочет включить в команду Павлу, однако, чувствует себя виноватым, потому, что должен быть беспристрастным. Он говорит себе, что в этом суть нравственности. Тем не менее, вскоре он передумал, ему не хватило решительности сделать тот выбор, который он считал правильным, и оправдал это тем, что дружба дает моральное право быть пристрастным в некоторых вопросах. Таким образом, он назначает одним из исполнителей проекта Павла. Вопрос**:** Прав ли Александр? Как бы Вы поступили на его месте?»* [399, с.28-29].

2) *«Ты стал свидетелем того, как друг украл деньги, но затем он передал деньги в детский дом. Эти деньги принесли большую пользу приюту, и он превратился из бедного в процветающий. Ваши действия: а) позвоните в полицию; б) ничего не сделаете, оставив в покое и друга, и детский дом»* [399, с.28-29].

3) *«Во время написания контрольной работы ты решил все задания и дал списать своему лучшему другу, по итогам он получил отметку «отлично», а ты получил «удовлетворительно», потому что списывал. Вы: а) обратитесь к учителю с просьбой изменить оценку, так как именно ты решил все задания в полной мере и без ошибок, и низкий балл получил незаслуженно; б) не станете обращаться к учителю»* [399, с.28-29].

Приложение Б.2
Методика «О трудностях на пути к цели» (автор: И. В. Иванова)
[156, с. 39-42; 176, с.58-62; 210, с.18-21]

Методика позволяет оценить, какие копинг-стратегии использует обучающийся в ситуации преодоления трудностей. Её использование основано на создании ситуаций, в которых подросток оценивает эффективность применяемых и конструирует новые копинг-стратегии. Методика предназначена для подростков 11-14 лет.

Точка 1 –первичная оценка ситуации».

В начале индивидуальной встречи педагог подростку начинает рассказывать (или, как вариант, предлагают прочитать начало притчи «Осёл и фермер»): *«Жил-был фермер. У него был осёл, который исправно служил ему всю свою ослиную жизнь. Однажды осёл по неосторожности провалился в колодец и страшно закричал, зовя на помощь. Когда фермер прибежал и увидел в чём дело, он, конечно, очень огорчился, ведь осёл был у него один. Стал фермер думать, что же ему делать. Думал-думал и рассудил так: «Осёл мой уже старый, своё он почти отслужил. Да и колодец этот почти высохший – я давно собирался его закопать. Осла мне всё равно не вытащить никак, так что закопаю его в колодце, да и, когда он умрёт, запаха разложения слышно не будет. А себе со временем куплю молодого ослика, выносливого. Взял фермер лопату и стал закапывать колодец. Осёл, поняв, в чём дело, принялся истошно орать на своём ослином языке…».*

Вопросы для обсуждения:

- *Как ты думаешь, что чувствует осёл?*
- *С какими трудностями он столкнулся?*
- *В чем его вина?*
- *В чем заключаются причины возникших трудностей?*
- *Чем Вы можете объяснить намерения хозяина?*
- *Считаете ли Вы намерения хозяина благородными? Правильными?*
- *Чем продиктовано решение и действия хозяина?*
- *Как Вы думаете, нужно ли отчаиваться ослу в сложившейся ситуации?*
- *Сформулируйте проблему.*

Задание:

1. Выразите цветом чувства героя в сложившейся ситуации. Можно пользоваться красками и карандашами любых цветов, которые сочтете нужными.
2. Придумайте название своей творческой работе.

Примечание: в ходе выполнения подростком работы необходимо вести протокол наблюдений за его вербальными и невербальными реакциями. После выполнения творческой работы проводится ее обсуждение (относительно выбора цвета, сюжета, проводится обсуждение выбранного названия рисунка). Важно обратить внимание на выбранные цвета, сюжет рисунка (при наличии), масштаб и характер изображения. Для этого можно взять за основополагающую трактовку цвета (по Люшеру): красный – возбуждение, активность; оранжевый – радостное; желтый – приятное; зеленый – спокойное, уравновешенное; синий – грустное; фиолетовый – тревожное; черный – печальное, неудовлетворенное или построить с подростком «Лесенку цветовых предпочтений».

Точка 2 - оценка личностью (от лица героя) собственных возможностей.

Вопросы для обсуждения:

– *Какие есть у героя ресурсы (возможности) для выхода из сложившейся трудной ситуации?*

– *Какие предлагаете способы для решения возникшей проблемы? Возможно ли ослу выбраться из ямы? Каким образом?*

Задание:

1. Напишите письмо герою, в котором поделись своими предложениями касательно действий, направленных на решение его проблемы. Обратите внимание на то, какую он должен иметь в сложившейся ситуации жизненную позицию и какие внутренние ресурсы ему надо в себе обнаружить в ситуации преодоления трудностей.

Примечание: педагог анализирует текст письма, делает вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей.

2. Придумайте и предложите творческий продукт - нечто, что поможет герою сохранить спокойствие в сложившейся ситуации и обеспечит веры в свои силы (это может быть подходящая пословица, поговорка, смысловой рисунок, герб, символ, эмблема, высказывание и т.п.). Оформите данную работу (запишите либо зарисуйте).

Примечание: педагог фиксирует и анализирует вербальные и невербальные реакции на высказываемые подростком решения.

Точка 3 - осмысление, конструирование новых поведенческих программ.

Вопросы для обсуждения письма и творческого продукта:

– *Какой Вы предложили и описали в письме способ решения возникшей проблемы?*

– *Как из предложенных способов считаете оптимальным? Почему?*

– *Достаточно ли у героя ресурсов для того, чтобы предложенный способ был им реализован? Если нет, что нужно предпринять?*

– *Реализуемо ли на практике то, что Вами предложено?*

– *Какие есть альтернативные способы достижения цели?*

– *Покажите и прокомментируйте то, что Вы нарисовали / написали для того, чтобы герой в данной ситуации не отчаялся и проявил активную жизненную позицию.*

Примечание: в процессе диалога педагог фиксирует и анализирует вербальные и невербальные реакции на предлагаемые задания и высказывания, свидетельствующие об отношении подростка к произошедшему событию.

Точка 4 - реализация новых поведенческих программ, проверки новых альтернатив поведения.

Задание:

Завершите притчу, то есть предложите развитие сюжета анализируемой притчи. Запишите получившийся вариант развития событий на листе бумаги *(подростку предлагается карточка, на которой имеется начало текста притчи и свободное место для продолжения ее описания подростком).* Подросток зачитывает составленную притчу.

Вопросы для обсуждения составленной подростком притчи:

– *Почему выбрали именно данный вариант развития событий?*

– *Что потребовалось герою для данного решения?*

– *Потребовалась ли чья-то помощь?*

Примечание: педагог анализирует текст составленной притчи, из чего делает вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей в условиях ее имитации.

Точка 5 - рефлексия новых поведенческих программ.

Вопросы для обсуждения составленной подростком притчи:

– *Какие Вы предвидите последствия выбранного способа выхода из сложившейся ситуации? Каковы возможные последствия?*

– *Экологичен ли выбор (не наносит ли он кому-либо ущерб)?*

– *Решена ли проблема?*

– *Можно ли данный способ преодоления трудностей назвать благоприятным для героя? Какие новые качества он смог приобрести в данной ситуации?*

Задание:

1. Выполните рисунок / цветной набросок к развязке составленной притчи. Выразите цветом чувства осла в сложившейся ситуации, когда имеющиеся трудности преодолены и проблема решена. Можно пользоваться красками и карандашами любых цветов, которые сочтете нужными.

2. Придумайте название рисунку.

Примечание: в ходе выполнения подростком работы необходимо вести протокол наблюдений за его вербальными и невербальными реакциями. Важно обратить внимание на выбранные цвета, сюжет рисунка (при наличии), масштаб и характер изображения. После выполнения творческой работы проводится ее обсуждение (относительно выбора цвета, сюжета, проводится обсуждение выбранного названия рисунка). Делается вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей.

Далее педагог предлагает ознакомиться с продолжением притчи в ее авторской версии: *«…И вдруг он умолк. Бросив в колодец ещё несколько лопат земли, фермер решил всё же посмотреть, почему осёл молчит. Как же он был поражён тем, что увидел! Каждый ком земли, который падал ему на спину, ослик стряхивал и подминал под себя ногами. Таким образом он поднимался всё выше и выше. Скоро под осликом оказалось так много земли, что он смог выпрыгнуть из колодца».*

Вопросы для обсуждения:

– *Как Вы оцените вариант поведения, выбранный героем?*
– *Как себя повел герой в ситуации? Какие качества он продемонстрировал?*
– *Является ли его выбор экологичным?*
– *Чей выбор считаете оптимальным?*
– *В чем мораль притчи? Чему она учит?*

Примечание: в ходе определения морали притчи делается акцент на выводе о том, что в жизни каждого бывает немало трудностей, иногда они следуют одна за другой. Однако не стоит их воспринимать как попытку жизни «закопать» вас. Трудности – это ступени. Трудности – это опыт. Когда мы приобретаем опыт, то становимся на ступеньку выше в своём развитии. Как бы ни было трудно, какие бы испытания не посылала жизнь, никогда не нужно сдаваться, лучше следовать примеру ослика: встряхнуться и подняться. Если не останавливаться, то можно выбраться даже из самого глубокого колодца. Нужно относиться к ситуации преодоления трудностей как к возможности проявить свои лучшие способности и развить в себе качества, необходимые для решения трудных жизненных проблем.

Оформление результатов методики. В описании результатов исследования необходимо обратить внимание на следующие показатели: активность подростка на разных этапах взаимодействия; вектор эмоциональных переживаний; осознанность / спонтанность переживаний; содержание предлагаемых способов решения пробы, их аргументированность; реальность предлагаемых действий, их последовательность; экологичность выбора; эмоциональное отношение к проблемной ситуации, ситуации преодоления трудностей; творческий подход к решению проблемы.

Приложение Б.3
Методика проблемных ситуаций (автор: И. В. Иванова)

Приложение Б.3.1
Описание методики проблемных ситуаций [156; 164; 402]

Цель: формирование у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития, а также мотивации к построению и реализации проектов саморазвития

Реализуя методику проблемных ситуаций, ***педагог решает следующие задачи***:

– формирование веры подростка в свои силы, ориентирование на успешное преодоление жизненных затруднений в настоящем и будущем;

– формирование восприятия преодоления как возможности для саморазвития;

– формирование готовности к встрече с возможными трудностями на пути к достижению цели и их решением;

– обучение умению распределять и расходовать свои возможности в соответствии с силой, характером натиска внешних воздействий на сознание, опыт, эмоции, волю;

– расширение, углубление, обогащение, уточнение жизненных ценностей и ориентиров.

Работа с проблемными ситуациями предполагает организацию рефлексивного анализа реально существующих в жизнедеятельности подростка или специально заданных педагогом проблемных ситуаций [164].

Спецификой применения методики проблемных ситуаций в условиях педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании является использование ***семи видов проблемных ситуаций*** [156; 164], выделенных нами с учётом сущностных сфер личности, по О. С. Гребенюку и Т. Б. Гребенюк [103], в которых могут возникнуть потребности подростков в саморазвитии [402]:

– ***проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы,*** позволяющая определить наличие недостаточности интеллектуального ресурса для достижения цели;

– ***проблемная ситуация в области эмоциональной сферы,*** позволяющая определить наличие неспособности к адекватному эмоциональному реагированию, выступающему как препятствие для достижения цели;

– ***проблемная ситуация в области мотивационной сферы,*** позволяющая оценить степень понимания подростком своих интересов и желаний, несформированностью способности к их регулированию;

– ***проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения,*** позволяющая оценить наличие у подростка сформированности рефлексии своего поведения;

– ***проблемная ситуация в области волевой сферы,*** позволяющая определить наличие сформированности волевых качеств личности;

– ***проблемная ситуация в области предметно-практической сферы,*** позволяющая оценить наличие опыта самореализации подростка в определенной предметно-практической сфере, оценить его копинг-ресурсы;

– ***проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы,*** позволяющая оценить наличие подростком осознанности перспектив самореализации в будущем [164].

Требования к конструированию проблемной ситуации.

Для создания проблемной ситуации должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого подросток должен провести анализ «Я»-реального» и открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие ***условия***:

– проблемная ситуация должна естественным образом включаться в содержание поля самореализации (по А. В. Волохову [80]), не меняя его предметной направленности, и соотноситься с ним по содержанию и уровню освоения материала;

– подростку должны быть предложены проблемные ситуации разных видов, актуализирующие потребности в саморазвитии применительно к разным личностным сферам;

– проблемная ситуация должна побуждать подростка к использованию разных стратегий преодоления, а потому организуемая педагогическая работа должна включать наводящие вопросы, побуждающие к ценностно-ориентированному размышлению, выбору и анализу альтернатив стратегий преодоления, предвосхищения последствий их применения в жизни;

– проблемная ситуация должна порождать ярко выраженную поисковую потребность, стремление найти необходимые е для решения проблемы знания и способы поведения, значит должна содержать проблему, не разрешаемую с помощью имеющихся знаний и навыков, должна побуждать к выдвижению новых идей;

– проблемную ситуацию должен формулировать подросток или педагог;

– рассмотрение стратегии преодоления, выбранной подростком, и эмоционального реагирования на проблемную ситуацию в зависимости от ситуаций, которые ей предшествовали в жизни подростка, от его состояния [402].

Проблемные ситуации должны содержать вопросы и задания, в которых:

– имеются противоречия, которые нужно разрешить;

– важно установить причинно-следственные связи;

– нужно произвести выбор варианта и обосновать выбор предпочтения;

– требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и примеров из опыта теоретическими предположениями;

– необходимо обосновать особенности явления, процесса, системы;

– требуется определить барьеры, риски ограничения выбора, понять механизмы их действия и продумать способы их преодоления;

– имеется необходимость выявления достоинств или недостатков решения.

Требования к содержанию и структуре проблемной ситуации:

– проблема должна быть доступной с точки зрения возрастного развития;

– задание должно основываться на знаниях, умениях и навыках, которыми владеет подросток;

– содержание проблемных ситуаций должно быть подросткам понятно и доступно их восприятию, поэтому должно быть четко структурировано с соблюдением законов логики;

– проблемная ситуация должна содержать в себе противоречие;

– проблемная ситуация должна соответствовать нормам и требованиям объективно существующей социокультурной среды;

– проблемная ситуация должна включать *три компонента*: необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная *потребность в новом* неизвестном отношении, способе или условии действия; *неизвестное*, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; быть ориентирована на *возможности* в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного;

– содержание проблемной ситуации должно вызывать интерес своей необычностью, нестандартностью;

– проблемная ситуация должна иметь реальные очертания и практико-ориентированный выход в жизнедеятельность подростков;

– событийность проблемной ситуации.

Предлагаем следующий ***алгоритм решения подростками проблемных ситуаций в дополнительном образовании (на примере коллективной работы в творческом объединении):***

1. Подготовительный этап (рассмотрение содержания темы занятия).

2. Обнаружение в процессе наблюдения трудностей у детей (в освоении материала / в подготовке творческого продукта / в процессе общения в творческом объединении).

3. Обращение внимания детей на возникающие трудности, совместный поиск их возможных причин и путей преодоления.

4. Задание на поиск детьми подобных проблемных ситуаций в своей жизни.

5. Анализ того, как ребёнок решил свою проблему в прошлом. Анализ успешных и неудачных способов преодоления трудностей.

6. Обсуждение в группе оптимальных путей выхода из трудных жизненных ситуаций, их применение на практике [402].

Результаты использования методики.

Применение методики проблемных ситуаций способствует усложнению опыта социального поведения подростка в ситуации выбора применительно к разным личностным сферам, расширению спектра используемых подростком копинг-стратегий, прогнозированию возможных последствий выбора, рефлексии результата применения той или иной копинг-стратегии в ситуации преодоления. В процессе работы с проблемными ситуациями происходит самооценка подростком своих возможностей на основе последовательного выбора способа решения проблемы, выхода из неё. Проблемные ситуации разных видов представляются нам существенным фактором, определяющим мотивацию к саморазвитию в той сфере, в которой подросток обнаружил нехватку личностных ресурсов для решения проблемной задачи.

Приложение Б.3.2
Виды проблемных ситуаций, актуализирующие преодоление в различных личностных сферах

Таблица Б.3.2 – Виды проблемных ситуаций, актуализирующие преодоление в различных личностных сферах [164; 178]

Сущностная сфера личности (по О. С. Гребенюку и Т. Б. Гребенюк [103])	Наименование вида проблемной ситуации	Описание проблемной ситуации	Характеристика возникающих трудностей
Интеллектуальная сфера	проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы	проблемная ситуация, вызванная недостаточностью интеллектуального ресурса для достижения цели	трудности в познании, в учёбе
Эмоциональная сфера	проблемная ситуация в области эмоций	проблемная ситуация, вызванная неспособностью к адекватному эмоциональному реагированию, выступающему как препятствие для достижения цели	трудности выражении или сдерживании своих эмоциональных состояний
Мотивационная сфера	проблемная ситуация в области мотивационной сферы	проблемная ситуация, вызванная непониманием своих интересов и желаний, несформированностью способности к их регулированию	трудности в осознании, понимании своих интересов, желаний, потребностей
Сфера самокоррекции	проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения	проблемная ситуация, вызванная несформированностью рефлексии своего поведения	трудности в проведении анализа ситуаций, осознания причинно-следственных связей между поступками и их последствиям
Волевая сфера	проблемная ситуация в области волевой сферы	проблемная ситуация, вызванная несформированностью волевых качеств личности, выступающих как барьер в достижении цели	трудности в регулировании борьбы мотивов, приложения усилий для достижения цели
Предметно-практическая сфера	проблемная ситуация в области предметно-практической сферы	проблемная ситуация, вызванная недостаточностью опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере	трудности в создании продукта, в решении практической задачи
Экзистенциальная сфера	проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы	проблемная ситуация, вызванная отсутствием осознанности перспектив самореализации в будущем	трудность в понимании смысла события, ситуации, в нравственной оценке происходящего

Приложение Б.3.3
Виды проблемных ситуаций как основание для построения и реализации подростками проектов саморазвития

Таблица Б.3.3 – Виды проблемных ситуаций как основание для построения и реализации подростками проектов саморазвития [164, с.18-20; 178, с.40; 210, с.16]

Вид проблемной ситуации	Характеристика проблемной ситуации	Основание выхода из «зоны комфорта»	Сущностная сфера, в области которой находится проблема [103]	Группа потребностей в саморазвитии [402]	Востребованный для формирования критерий готовности к саморазвитию	Механизм выхода из проблемной ситуации
1	2	3	4	5	6	7
Проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы	недостаточность имеющихся знаний, необходимых для достижения цели	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру интеллектуальной сферы	интеллектуальная	потребности в интеллектуальном развитии	интеллектуальный	движение от понимания того, что необходимо повысить свой интеллектуальный уровень к конкретным действиям по разрешению противоречия между «Я»-реальным и «Я»-идеальным в сфере, в области которой находится проблема
Проблемная ситуация в области эмоций	несформированные способности к адекватному эмоциональному реагированию как препятствие в достижении цели	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру эмоциональной сферы	эмоциональная	потребности в развитии адекватного эмоционального поведения	эмоциональный	движение от понимания того, что необходимо развивать способности адекватного эмоционального поведения к действиям по разрешению противоречия между «Я»-реальным и «Я»-идеальным
Проблемная ситуация в области мотивационной сферы	непонимание своих интересов и желаний, несформированность их регулирования	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального в области мотивационной сферы	мотивационная	потребности в регулировании своих интересов и желаний	мотивационный	движение от понимания своих интересов и желаний к их регулированию

Продолжение таблицы Б.3.3

1	2	3	4	5	6	7
Проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения	несформированность рефлексии своего поведения	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру сферы самокоррекции	сфера самокоррекции	потребности в изменении своего поведения	саморегуляционный	движение от понимания причин своего поведения к осознанию последствий и его дальнейшего регулирования
Проблемная ситуация в области волевой сферы	неразвитые волевые качества личности, выступающие как барьер в достижении цели	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру волевой сферы	волевая	потребности в преодолении	волевой	движение от понимания важности принятия решения к осуществлению реальных действий для достижения поставленной цели
Проблемная ситуация в области предметно-практической сферы	отсутствие опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру предметно-практической сферы	предметно-практическая	потребности в самореализации	предметно-практический	движение от понимания важности самореализации в предметно-практической сфере к приобретению опыта в ней
Проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы	отсутствие осознанности перспектив самореализации в будущем	несоответствие «Я»-реального и «Я»-идеального по параметру экзистенциальной сферы	экзистенциальная	потребности в понимании перспектив своего существования	экзистенциальный	движение от понимания важности самоопределения к осмысленному самопознанию и самопрогнозированию

Приложение Б.3.4
Виды проектов саморазвития подростков в их соотнесении с видами проблемных ситуаций

Таблица Б.3.4 – Виды проектов саморазвития подростков в их соотнесении с видами проблемных ситуаций [156, с.37-38; 164; 178, с.41; 210, с.16]

Проблемная ситуация как основание выхода из «зоны комфорта»	Вид проекта саморазвития	Ведущая задача проекта саморазвития
Проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы	«Интеллектуальное обогащение»	формирования мотивации к саморазвитию в области интеллектуальной сферы, повышение веры в свои интеллектуальные возможности, создание условий для повышения самооценки
Проблемная ситуация в области эмоций	«Эмоциональный баланс»	формирование мотивации подростка к саморазвитию в области эмоционально-волевой сферы, способности к адекватному эмоциональному поведению и рефлексии
Проблемная ситуация в области мотивационной сферы	«Мои интересы и желания»	формирование потребности в понимании своих интересов и желаний, потребности в их регулировании, формирование рефлексии
Проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения	«Самоанализ как путь к успеху»	формирование потребности в приобретении рефлексивных качеств личности и рефлексии поведения
Проблемная ситуация в области волевой сферы	«Воля к победе»	формирование потребности в приобретении волевых качеств и рефлексии поведения
Проблемная ситуация в области предметно-практической сферы	«Опыт как путь к успеху»	формирование потребности в приобретении опыта самореализации в предметно-практической сфере и накопление опыта выборов в ней
Проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы	«Увидеть свое будущее»	формирование потребности в самоопределении, понимания важности самоопределения, осмысленного самопознания и самопрогнозирования

Приложение Б.4
Консультирование как форма организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение Б.4.1
Задачи, решаемые на разных этапах консультирования

Таблица Б.4.1 – Задачи, решаемые на разных этапах консультирования [176, с.53-54]

Этап консультирования [412]	Решаемые задачи и специфика деятельности	
	Подросток	Педагог
1	2	3
1. Определение запроса	решение обратиться к референтному взрослому в связи с наличием ситуации затруднения; фиксация необходимости преодоления (самостоятельно или с помощью других людей)	наличие настроя на работу, выбор времени, подготовка места для консультирования
2. Установление контакта и организация доверительного диалога	наличие настроя на доверительное общение; понимание возможностей консультанта, задач и характера предстоящей работы	наличие позиции доверительного собеседника; распределение ролей «консультант – консультируемый»; достижение согласованной позиции
3. Изучение проблемной ситуации	описание и анализ содержания и возможных причин возникновения проблемной ситуации; определение предмета работы; выделение позитивных основ для преодоления трудностей	содействие подростку в анализе проблемной ситуации (стимулирование высказываний, монолога подростка, его ответов на наводящие вопросы и др.); определение предмета работы; анализ высказываний подростка, его эмоционального тона, позиции, невербальных знаков, результатов диагностики; выделение позитивной основы для разрешения подростком возникшего затруднения
4. Поиск смысла	определение желаемого результата *(Я хочу…),* его уточнение, обоснование, анализ необходимости *(Действительно ли мне нужно именно это? Я действительно этого хочу, так как ...)*	содействие подростку в анализе факта необходимости, важности решения пробы; оценка реалистичности, конкретности поставленной цели; содействие в формулировании желаемого результата через постановку вопросов, обсуждение возможных последствий принятия того или иного решения

Продолжение таблицы Б.4.1

1	2	3
5. Поиск решения	выработка (усвоение) новых позиций, отношений, способов, стратегий преодоления препятствий; оценка их с точки зрения реалистичности, приемлемости, экологичности	помощь в организации поиска решения, стратегии преодоления; активизация мыслительной деятельности подростка (беседы, рассуждения, аргументы и т.д.)
6. Принятие подростком личной ответственности за цель, средства, стратегии преодоления и ожидаемый результат	оценка предвидения последствий свершения выбора не только с позиции личностной важности, но и социальной полезности, нравственной оценки	оказание помощи в осознании и принятии личностной ответственности за самостоятельный выбор
7. Рефлексия	сравнение результата (его видения) с планируемым; соотнесение результата с выбранной стратегией преодоления; планирование дальнейших шагов и действий; позитивное программирование реализации шагов *(Я верю, что смогу добиться результата…)*	содействие подростку в осуществлении анализа его достижений, успехов и неудач, соотнесении результата с выбранной подростком стратегией преодоления; помощь в создании позитивного настроя на реализацию дальнейших шагов

Приложение Б.4.2
Педагогическое обеспечение процесса консультирования подростка

Таблица Б.4.2 Педагогическое обеспечение процесса консультирования подростка [176, с.56-57; 412, с.269]

Название метода / приёма	Основные задачи применения метода / приема в процессе консультирования	Краткое описание метода / приема
1	2	3
Анализ проблемных ситуаций	повышение психологической грамотности подростка, развитие навыков использования информации при анализе проблемных ситуаций	совместный анализ, как реальных проблемных ситуаций подростка, так и ситуаций из жизни других людей, включая литературные примеры
Домашнее задание по апробации новых стратегий преодоления	закрепление наметившихся в ходе консультации изменений, отслеживание результатов, апробация новых для подростка стратегий преодоления	обсуждение действий, о которых договариваются сопровождающий и сопровождаемый

Продолжение таблицы Б.4.2

1	2	3
Просвещение	расширение, уточнение, корректировка представлений подростка об особенностях социокультурной среды, ее традициях	знакомство с копинг-стратегиями через анализ примеров из реальной жизни, обращение к литературным источникам, научным данным, опыту других людей
Метафора (метод аналогий)	метод имеет косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения подростка, позволяет со стороны взглянуть на ситуацию	использование для иллюстрации актуальной для подростка ситуации аналогий – образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок
Вербализация мыслей и действий	создание ситуации, позволяющей активизировать подростка и лучше понять происходящее	предложение подростку проговорить его действия и мысли
Переоценка негативных чувств и мыслей	выработка нового взгляда (отношения) на ситуацию – «смены рамки рассмотрения вопроса»; изменение (переоценка) негатива	переоценка включает выделение негативных переживаний – барьеров саморазвития, их фиксацию, поиск положительного (трансформацию в положительное)
Позитивный настрой	укрепление веры в свои возможности по разрешению возникших трудностей, концентрация на достижении поставленной цели.	доверительное общение, оптимистический настрой *«У тебя всё получится»...*
Логическое обоснование	анализ возможных альтернатив в выборе оптимальной стратегий преодоления в контексте решения актуальной проблемы	логический анализ, позволяющий выбрать оптимальную стратегию преодоления и спрогнозировать последствия ее применения
Самораскрытие	настрой на доверительное общение, обсуждение имеющегося опыта применения различных копинг-стратегий	сопровождающий косвенно побуждает сопровождаемого поделиться личным опытом выхода из проблемных ситуаций, оценить эффективность применения той или иной стратегии преодоления, выражая терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам консультируемого
Установление причинно-следственных связей	расширение и уточнение понимания рассматриваемой проблемной ситуации, соотнесение применяемых копинг-стратегий с достигнутым (прогнозируемым) результатом	педагог вместе с подростком устанавливает последовательность событий, которые привели к возникновению трудностей, обнаруживает причинно-следственные связи «стратегия преодоления – результат»
Целеустроение	стимулирование поиска новых стратегий преодоления	для целеустроения можно использовать как рациональные техники, так и способы творческого воображения
Эмоциональное заражение	оптимистический настрой на выход из проблемной ситуации	сопровождающий как фигура для эмоциональной идентификации, что позволяет поменять (откорректировать) эмоциональное состояние подростка, заражая его собственным эмоциональным состоянием

Приложение Б.5
Коуч-техники в педагогическом сопровождении саморазвития подростков в условиях дополнительного образования

Приложение Б.5.1
Примеры коуч-техник

Таблица Б.5.1 – Примеры коуч-техник для их использования в условиях педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [176, с.55-56]

Коуч-техника [22; 241; 337]	Задачи использования коуч-техники в контексте педагогического сопровождения подростков в дополнительном образовании
«Список с именами на доске», «Плюс-список» (фиксация указания имён и плюсов у имени за правильные ответы)	формирование самоуважения, мотивации к непрерывной фиксации результатов и самооценке; создание ситуации успеха и веры в свои собственные силы
«Постановка открытых вопросов» / «Методика сильных вопросов» (Чего я хочу? Почему это важно для меня? Что мне это даст? Насколько экологична для меня и для окружающих моя цель? и т.п.)	формирование рефлексии, навыков оценочной деятельности, осознанного отношения к своей жизни; формирование субъектной позиции, ценностных ориентиров; повышение уверенности в своих силах, активизация стремления к построению жизненных планов; мотивации к самосовершенствованию
«Колесо жизненного баланса» (выбор приоритетных целей и областей саморазвития)	формирование субъектности, ценностных ориентиров, мотивации к постановке жизненно важных целей, формирование осознанности и внутренней мотивации
«Шкала продвижения к цели от 1 до 10» (оценка степени выполнения, достижения поставленных целей)	формирование осознанного отношения к выбору значимых целей, приоритетов в жизни, ответственного отношения к планированию деятельности; формирование осознанности и внутренней мотивации
«Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10» (оценка удовлетворенности состоянием и достижениями)	формирование навыков рефлексии удовлетворенности своим состоянием и достижениями, самопрогнозирования, мотивации к постановке новых целей и их достижению; формирование веры в свои силы, определение своих сильных сторон и зон для развития
«Линия времени» (пошаговое планирование во времени)	формирование умений планировать решение поставленных задач; создание мотивации к постановке и достижению цели, ответственного отношения к своему будущему
«Путешествие в будущее» (проецирование будущего)	формирование мотивации к самопрогнозированию и самосовершенствованию; формирование позитивного отношения к себе и окружающему миру, веры в свои силы; определение своих сильных сторон и зон для развития

Приложение Б.5.2
Применение коуч-техник в процессе педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [293]

Педагог помогает осознать и сформулировать подростку его цели в достижении результата в формате **SMART** («Умные» цели в формате конечного результата: конкретные, измеримые, достижимые, значимые и экологичные) [22]. Так, например, когда подросток ставит перед собой цель: создать проект саморазвития по достижению спортивных результатов, и когда она будет точно определена в деталях, тогда её можно обсуждать с помощью коуч-техники ***«Сильных вопросов»*** [22], начав беседу с четырёх вопросов планирования:

- Чего ты хочешь достичь при выполнении проекта?

- Как ты можешь достичь цели?

- В чём конкретно заключается твоя цель? Почему это важно?

- Как ты поймёшь, что достиг цели?...

- Насколько от тебя зависит достижение поставленной цели?

- Какие действия в соответствии с поставленными целями ты готов совершить сейчас? На этой неделе? и т.д.

- Что конкретно будешь делать? Какой будет самый первый шаг? Самый простой? Самый рациональный? Самый эффективный?

- Какой будет следующий шаг? А дальше? А ещё?

- Какие самые важные вехи можешь отметить в процессе выполнения проекта?

- Чем полезен был проект для тебя лично?

При планировании подростком проекта саморазвития можно использовать коуч-технику ***«Шкала удовлетворённости продвижением к цели от 1 до 10»*** [22] в желании прояснить, где он находится в настоящее время по отношению к своему запросу, а также, куда он хочет попасть в какой-то конкретный момент. Шкала позволяет подростку непрерывно измерять степень приближения к цели, например:

- На какой отметке от 1 до 10 ты сейчас находишься?

- Что можешь сделать сейчас, чтобы продвинуться ещё на одну цифру по Шкале?

- На какой отметке ты хочешь видеть уровень твоего удовлетворения от этого проекта через 1 месяц?

- Что именно ты будешь делать по-другому, когда будешь находиться в точке X?

- Как ты поймёшь, что ты достиг цифры 10?

- Как окружающие тебя люди узнают, что ты достиг цифры 10?

Использование коуч-техники ***«Колесо жизненного баланса»*** [22] помогает подростку спроектировать шаги по саморазвитию:

- Какие ключевые области твоих интересов можно включить в «Колесо жизненного баланса»?

- Какие шаги на первых этапах нужно предпринять? (выбор спортивной секции, спортивного клуба, запись в секцию, приобретение спортивной формы, составление режима дня в соответствии с графиком работы секции и т.д.)

После того, как «колесо жизненного баланса» составлено, задаются вопросы:

- *Как ты думаешь, с чего нужно начать?*
- *Что нужно учитывать, чтобы определить последовательность действий?*
- *Насколько достижимо для тебя каждое из предложений?* Оценивается каждый шаг по технике «Шкала продвижения к цели от 1 до 10».

Сроки устанавливаются на «Линии времени» (используемая коуч-техника ***«Линия времени»*** [22]), подросток устанавливает даты по шагам проектирования своей деятельности.

В данном случае, с помощью педагогических инструментов коучинга подросток выстраивает план действий по достижению спортивных результатов.

Приложение В
Социальный паспорт подростка, предполагающий изучение опыта преодоления подростком трудностей

Приложение В.1
Форма социального паспорта (автор – И. В. Иванова)

Параметр исследования	Данные по годам обучения					
	Поступление в объединение	Конец 1 года обучения	Начало 2 года обучения	Конец 2 года обучения	…	Конец обучения по программе
1. ФИО обучающегося, число, месяц и год рождения, адрес места жительства						
2. ФИО матери, отца, их профессии						
3. Посещаемое творческое(ие) объединение(я)						
4. Тип семейного воспитания. Наличие проблем в области детско-родительских отношений, способы и стиль их решения.						
5. Состояние здоровья и физическое развитие подростка. Наличие проблем, способы их решения						
6. Интересы, увлечения, имеющиеся результаты обучения в творческом (их) объединении (ях). Опыт решения подростком проблемных ситуаций в сфере реализации интересов и способностей.						
7. Мотивы посещения творческом (их) объединении (ях). Опыт самостоятельного выбора подростком творческого объединения для посещения						
8. Отношение к занятиям в творческом(их) объединении (ях)						
9. Общая культура, эрудиция, речь, начитанность						
10. Сформированность моральных норм, нравственных ориентаций. Имеющийся опыт совершения выборов, их экологичность						
11. Трудовая и социальная активность. Поручения и отношение к их выполнению. Имеющийся социальный опыт						
12. Положение в группе, отношение к товарищам. Наличие проблемных ситуаций в коллективе, стиль и способ их разрешения						
13. Успеваемость в школе. Наличие проблемных ситуаций в сфере учебы, стиль и способ их разрешения						
14. Профессиональные намерения. Опыт профессиональных проб, профессионального самоопределения						
15. Сильные стороны подростка как основа воспитания						
16. Основные проблемы подростка, требующие разрешения / помощи в разрешении						

Приложение В.2
Схема сбора диагностической информации для составления социального паспорта подростка, обучающегося в образовательной организации дополнительного образования (из опыта деятельности экспериментальной площадки, ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги)

Таблица В.2 – Схема сбора диагностической информации для составления социального паспорта подростка, обучающегося в образовательной организации дополнительного образования (из опыта деятельности экспериментальной площадки ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги), частично по Т. Н. Сапожниковой [412]

Параметр	Способ получения информации	Форма записи	Цель и способ использования информации
1	2	3	4
1. ФИО обучающегося, число, месяц и год рождения, адрес места жительства	разовый письменный опрос	стандартная	для идентификации лица, определения возраста, при необходимости - социальной работы (права, уголовная ответственность, паспорт)
2. ФИО матери, отца, их профессии	письменный опрос	стандартная	для анализа социальной структуры семей, привлечения родителей к воспитательной работе
3. Посещаемое творческое (ие) объединение (я)	беседа с подростком, с педагогами дополнительного образования, анализ индивидуальной карты подростка «Я познаю себя»	перечень творческих объединений с указанием даты вступления и выхода из них	для определения предпочтений, причин движения подростка в выборе и посещении творческих объединений
4. Тип семейного воспитания. Наличие проблем в области детско-родительских отношений, способы и стиль их решения	наблюдения, беседы с подростками и родителями	А – авторитарный; Д – демократичный; Б – безразличный; указание отношения подростка к проблемам в области детско-родительских отношений (при их наличии), стиля поведения в ситуации преодоления трудностей	для групповой и индивидуальной работы с родителями; для определения отношения подростка к проблемам в области детско-родительских отношений, стиля поведения в ситуации преодоления трудностей

Продолжение таблицы В.2

1	2	3	4
5. Состояние здоровья и физическое развитие подростка. Наличие проблем, способы и стиль их решения	беседы с родителями, наличие медицинской справки о состоянии здоровья подростка	БО – без отклонений; ЧБ – часто болеющий; СК – сколиоз; З – зрение; С – слух; СРД – сердце; Н – нервная система и пр.; отношение подростка к проблемам со здоровьем (при их наличии), поведение в ситуации преодоления трудностей	для создания щадящего режима, регулирования нагрузок обучающегося, организации физического воспитания; для определения отношения подростка к проблемам в сфере здоровья, стиля поведения в ситуации преодоления трудностей
6. Интересы, увлечения, имеющиеся результаты обучения в творческом (их) объединении (ях). Опыт решения подростком проблемных ситуаций в сфере реализации интересов и способностей	письменный опрос, анализ портфолио подростка, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, анализ индивидуальной карты подростка «я познаю себя»	запись перечня интересных для подростка сфер деятельности, предметных областей, сведений о результативности обучения по дополнительным образовательным программам; указание опыта решения подростком проблемных ситуаций в сфере реализации интересов, способностей	для определения воспитательных задач и индивидуальной работы, составления индивидуальных образовательных программ; для определения отношения подростка к проблемам в сфере реализации интересов и способностей, стиля поведения в ситуации преодоления трудностей
7. Мотивы посещения творческом (их) объединении (ях). Опыт самостоятельного выбора подростком творческого объединения для посещения	письменный опрос, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение	запись мотива посещения творческого объединения, отражение субъектности подростка в выборе творческого объединения	для определения субъектности подростка, уровня и вида сформированной мотивации
8. Отношение к занятиям в творческом (их) объединении (ях)	письменный опрос, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение анализ индивидуальной карты подростка «я познаю себя»	положительное, негативное, безразличное	для определения субъектности подростка, значимости занятий в творческом объединении
9. Общая культура, эрудиция, речь, начитанность	наблюдение, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями.	уровень: высокий, достаточный, средний, низкий	для определения воспитательных задач и индивидуальной работы

Продолжение таблицы В.2

1	2	3	4
10. Сформированность моральных норм, нравственных ориентаций. Имеющийся опыт свершения выборов, их экологичность	наблюдение, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями	наличие, анализ сформированности моральных норм, нравственных ориентиров поведения, имеющегося опыта свершения выборов, их экологичности	для определения воспитательных задач и индивидуальной работы с учетом уровня сформированности ценностно-смысловой сферы, экологичности выборов подростка
11. Трудовая и социальная активность. Поручения и отношение к их выполнению. Имеющийся социальный опыт	наблюдение, беседы с педагогами дополнительного образования, обучающимися, родителями	трудовая и социальная активность: активен, избирательно активен, малоактивен, неактивен; указание имеющегося социального опыта (участие в волонтёрстве, опыт оказания посильной помощи нуждающимся и пр.)	для определения воспитательных задач и индивидуальной работы, тематики актуальных воспитательных мероприятий, распределения нагрузок, формирования социального опыта, воспитания ответственного отношения к поручениям, определения эмпатии подростка и опыта оказания помощи другому лицу в ситуации преодоления трудностей
12. Положение в группе, отношение к товарищам. Наличие проблемных ситуаций в коллективе, стиль и способ их разрешения	беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение, социометрия	положение в группе: лидер, активист, предпочитаемый, отвергаемый; обозначение проблемных ситуаций в коллективе (при наличии), стиля поведения подростка в проблемной ситуации, способа преодоления трудностей	для развития коллектива, навыков социального взаимодействия, бесконфликтного поведения, определения стиля поведения в проблемной ситуации и способа преодоления трудностей
13. Успеваемость в школе. Наличие проблемных ситуаций в сфере учебы, стиль и способ их разрешения	письменный опрос, беседы с учителями, родителями	указать предметы с высокими и низкими оценками и предпочитаемые дисциплины; указать (при наличии) проблемные ситуации в сфере учебы, стиль поведения в проблемной ситуации и способ решения проблемы	для определения сфер интересов, проблемных областей знаний, формирования познавательных интересов к учению, определения стиля поведения в проблемной ситуации и поведения и способа преодоления трудностей

Продолжение таблицы В.2

1	2	3	4
14. Профессиональные намерения. Опыт профессиональных проб, профессионального самоопределения	письменный опрос, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение, анализ индивидуальной карты подростка «я познаю себя»	указать профессионально предпочитаемую(ые) область(и), имеющийся опыт профессиональных проб	для определения субъектности в профессиональном самоопределении и составления проектов саморазвития
15. Сильные стороны подростка как основа воспитания	письменный опрос, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение, анализ индивидуальной карты подростка «я познаю себя»	указать личностные качества, которые могут выступать в качестве основы социального воспитания и стимулировать дальнейшее саморазвитие	для формирования адекватной положительной самооценки, регулирования процесса самопознания и саморазвития, а также регулирования взаимодействия в коллективе
16. Основные проблемы подростка, требующие разрешения / помощи в разрешении	письменный опрос, беседы с педагогами дополнительного образования, родителями, наблюдение, анализ индивидуальной карты подростка «Я познаю себя»	указать проблемы (в личностной сфере, сфере учебы, социальной сфере и пр.) при наличии	для определения предмета и вида оказания помощи, организации воспитательной работы, организации самовоспитания

Приложение Г
Стимулирующая диагностика

Приложение Г.1

Индивидуальная карта подростка «Я познаю себя» (автор – И. В. Иванова)
[199; 200, с.223-224; 205, с. 58-59]

ФИО обучающегося_____
Возраст _____
Посещаемое творческое объединение _____

Параметр самопознания	данные (по опорным точкам)					
	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
1. Мое имя. Возраст.						
2. Мои предпочтения в видах деятельности (чем нравится заниматься)						
3. Как я обычно провожу свободное время?						
4. Какие черты характера меня привлекают в моих друзьях?						
5. Какие качества я ценю в людях?						
6. Какие черты мне в себе нравятся? Мои сильные стороны.						
7. Что мне в себе не нравится? Мои слабые стороны.						
8. Что мне в себе хочется изменить?						
9. Что мне нужно сделать для достижения собственных перспектив *(чему нужно научиться, что посетить…)?*						
10. Какие есть трудности, мешающие достижению цели?						
11. Могу ли я преодолеть трудности?						
12. Каким я хочу быть человеком?						
13. Какие имеются планы на выбор профессии?						
14. Что меня привлекает в творческом объединении?						
15. Чему я хочу научиться на занятиях?						
16. Чему я научился в объединении?	-					
17. Что во мне изменилось?	-					

Приложение Г.2

Дневник саморазвития подростка [199]
(разработан И.В. Ивановой на основе материалов Т.Н. Сапожниковой [412])

1. Записи на занятии, встрече		
Дата…….. Тема занятия /встречи ……..		
Проблема, рассмотренная на занятии / на консультации…….		
О чём заставила меня задуматься проблема……..		
Что я сегодня узнал(а) нового о себе, о других, о мире…….		
Какую проблему я хотел(а) бы решить, мне важно решить / какую проблему решаю……		
Какой мне интересно и важно разработать проект саморазвития / разрабатываю…….		
Какие шаги мне нужно пройти, чтобы достичь цели / что сделал и каковы результаты..……		
«Другие люди»	**«Я»**	
	Знает о себе	**Не знает о себе**

Знают обо мне + мое отношение к этому…	*Открытая область*	*Слепая область*
Не знают о подростке + мое отношение…	*Скрытая область*	*Неизвестная область*
2. Записи после занятия		
Новые идеи и мысли……..….		
Когда возникли новые идеи (на консультации, на мероприятии, в общении и т.д.)…..		
Шаги по достижению цели……		
Мои планы…….		

Страницы дневника (частично по Т.Н. Сапожниковой [412]):

–*открытая область* содержит известные подростку знания, чувства и мотивы;

–*слепая область* включает асоциальные моральные привычки, которые видят в подростке другие;

–*скрытая область* содержит то, что подросток знает, но не видят окружающие; это сфера нерешенных проблем подростка;

–*неизвестная область* – то, что находится за пределами понимания, не осознается подростком и окружающими.

Приложение Г.3

Портфолио [199]
(разработано И.В. Ивановой на основе материалов Т.Н. Сапожниковой [412])

ФИО обучающегося_____
Возраст _____
Посещаемое творческое объединение _____

Раздел портфолио	Характеристика раздела
«Мой портрет»	форма самопрезентации, размещение подростком информации о себе, возможность представить себя любым доступным способом
«Мои жизненные события»	размещение подростком описания или фото самых, с точки зрения подростка, важных для него событий в его жизни, с их рефлексивным анализом в виде подписей, цитат
«Мои ценности»	демонстрация подростком его приоритетных ценностей и смыслов в жизни, описание своего идеала, к которому он стремится, способ представления – по выбору подростка
«Мои достижения»	размещение подростком грамот, сертификатов, фото с мероприятий, описание реализованных проектов с их результатами
«Мои планы»	описание подростком планов на будущее, визуализация образа будущего, описание запланированных шагов по саморазвитию
«Мой проект саморазвития»	краткое описание подростком разработанного им проекта саморазвития (цель, ожидаемый результат, шаги по достижению цели и результаты, полученные на имеющемся этапе реализации проекта); содержание может сопровождаться зарисовками, схемами, фотографиями и т.д.

Приложение Д
Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение Д.1
Формирование ценностно-ориентированной образовательной среды с учётом направленности дополнительной общеразвивающей программы

Таблица Д.1 – Формирование ценностно-ориентированной образовательной среды с учётом направленности дополнительной общеразвивающей программы [212]

Направленность программы	Пример программы	Педагогическое средство и фактор воспитания	Метод и форма
1	2	3	4
Социально-гуманитарная	«Литературно-творческая гостиная», «Журналистика»	***художественная литература*** как средство формирования духовно-развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к деятельности в современном мире по законам добра, совести, чести, справедливости, патриотизма и гражданского долга	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации, основанные на художественном образе;*** литературный анализ личности и поступков героев произведений; анализ и интерпретация литературных произведений в их историко-литературной обусловленности; разработка и реализация творческих проектов; участие в конкурсах чтецов, литературных встречах и т.д.
	«Лидер», «Юный артековец», «Мы вместе»	***социальная среда*** как фактор самоопределения личности; ***социальное взаимодействие*** как средство формирования нравственной устойчивости, эмпатии, потребности в реализации социально-полезной деятельности, расширения социального опыта и формирования собственной позиции.	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области социальной сферы;*** разработка и реализация социальных проектов; участие в социальных акциях и других видах социально полезной деятельности и т.д.
	«Психология общения», «Юный психолог», «Мир психологии»	***психологическое знание*** как фактор ценностного отношения к сфере психического, в том числе саморазвития, самопознания и самореализации	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации (решение предложенных педагогом и составление своих);*** тренинги; психологические задачи; диагностика; проектные задания; социальные и профессиональные пробы; участие в социальных акциях и т.д.

Продолжение таблицы Д.1

1	2	3	4
Техническая	«Авиамоделирование», «Информатика», «Робототехника»	***техническое конструирование*** как фактор формирования системы жизненных ценностей и убеждений, ответственного отношения к выбору, его последствиям для человека, общества, государства, планеты в целом	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации из технической области);*** конструкторские задачи разного уровня сложности, предполагающие организацию педагогической работы, направленной на осознание личной ответственности за разработку технического новшества и предвидения возможных последствий его использования (в масштабе общества, государства, планеты); участие в конкурсах технического творчества и т.д.
Естественнонаучная	«Наш дом – Вселенная», «Дети Земли – дети Вселенной»	***окружающая среда*** как фактор формирования целостной картины мира во всем многообразии взаимосвязей и взимозависимостей**;** ***познание окружающей среды*** как средство формирования бережного и ответственного отношения к природе, экологической культуры.	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области экологии окружающей среды;*** проектные задания по тематике природоохранной и эколого-просветительской деятельности; беседы о проблемах экологии, вопросах взаимодействия человека и природной среды, формирования ответственного отношения к природопользованию и т.д.
Физкультурно-спортивная	«Волейбол», «Футбол», «Плавание»	***спорт и здоровый образ жизни*** как средства формирования ценностных ориентаций и установок личности, потребности в самосовершенствовании	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации из сферы спорта и здорового образа жизни;*** задания, способствующие формированию ответственного отношения к здоровью, потребности в достижениях, формированию волевых качеств; тренинги и тренировки, формирующие культуру достижений и потребность в саморазвитии; участие в спортивных соревнованиях, зачётах на личное и командное первенство и т.д.
Художественная	«Космический рисунок», «Музыкальный калейдоскоп», «Дизайн»	***искусство*** как средство расширения нравственного и эстетического кругозора, формирования гуманистического мировоззрения, осознания нравственных ценностей и идеалов, воплощённых в классическом наследии художественных произведений разных видов, жанров и стилей	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации, основанные на художественном образе;*** анализ и интерпретация произведений искусства; сопоставление собственного мнения с мнениями критиков; выполнение творческих работ и проектов; социальные и профессиональные пробы; участие в творческих конкурсах и т.д.

Продолжение таблицы Д.1

1	2	3	4
Туристско-краеведческая	«Мой родной край», «Патриот»	***история и краеведение*** – средства воспитания гражданственности, формирования национальной идентичности, развития мировоззренческих убеждений на основе осмысления исторически сложившихся культурных, религиозных, национальных традиций, нравственных и социальных установок	***стимулирующие реальные дилеммные ситуации из области краеведения и истории;*** участие в поисковой деятельности; разработка и реализация социальных проектов и т.д.

Приложение Д.2
Педагогическое сопровождение разработки подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании

Приложение Д.2.1
Алгоритмы педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании

Таблица Д.2.1 – Алгоритмы педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании [164; 197, с.46-48]

Алгоритм построения и реализации подростком проекта саморазвития		Алгоритм педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития	
Шаг построения проекта саморазвития	Содержание деятельности подростка по построению и реализации проекта саморазвития	Шаг педагогического сопровождения	Задача, метод и содержание деятельности педагога по педагогическому сопровождению построения и реализации подростком проекта саморазвития
1	2	3	4
1. Выход из «зоны комфорта»	в условиях переживания проблемной жизненной ситуации как события в актуальном настоящем в сознании подростка формируется отношение к себе как субъекту жизни; выход из «зоны	1. Проблематизация	*тактическая задача*: мотивация подростка к саморазвитию, осознанию необходимости и ценности самоизменения; *оперативная задача*: создание проблемной ситуации,

Продолжение таблицы Д.2.1

1	2	3	4
	комфорта» предстаёт как барьер на пути к достижению актуальной цели; подросток ощущает недостаточность личностного ресурса при наличии мотивации *(«Хочу, но пока не имею возможности, поскольку не достает ресурсов (личностных, интеллектуальных, социальных и т.д.»);* подросток вербализирует проблему, определяет степень личностной значимости её решения; здесь важна переформулировка проблемной ситуации в прогностическую задачу (самостоятельно или с помощью педагога); задействованы рефлексия, самопрогнозирование		решение которой вызывает необходимость построения подростком проекта саморазвития, основанного на собственном выборе, анализ копинг-стратегии подростка; *содержание деятельности*: педагог предлагает проблемную ситуацию, оценивают стиль реагирования на неё со стороны подростка, актуализирует вместе с ним те трудности и барьеры, которые встретил перед собой подросток; *методы*: метод проблемных ситуаций, проблемные дискуссии, стимулирующие реальные дилеммные ситуации, коуч-техники
2. Вербализация и анализ содержания проблемной ситуации	подросток самостоятельно или, находясь во взаимодействии с педагогом, проводит анализ содержания проблемной ситуации и трудностей, предопределивших «выход из зоны комфорта», определяет её причины, формулирует проблему, определяет цель деятельности, степень достаточности ресурсов для достижения цели	2. Изучение запроса	*тактическая задача*: создание условий для осуществления подростком анализа содержания запроса; *оперативная задача*: создание ситуации для осуществления подростком анализа содержания запроса, побуждение его к анализу проблемной ситуации, формулированию проблемы и образа ее разрешении; *содержание деятельности*: педагог оказывает помощь подростку в осуществлении рефлексии проблемной ситуации; *методы*: беседы; проблемные дискуссии, коуч-техники
3. Самопознание и самопрогнозирование	происходит рефлексивная оценка подростком «Я»-реального в соотнесении с «Я»-идеальным, проводится анализ наличных ресурсов личности на предмет их необходимости и достаточности для достижения необходимого результата); подросток проводит анализ индивидуальных характеристик своей личности, актуальных для достижения поставленной им цели, обнаруживает наличие комплекса актуальных характеристик и	3. Побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального с «Я»-идеальным	*тактическая задача*: создание условий для осуществления подростком анализа своих индивидуальных характеристик (изучение «Я»-реального); *оперативная задача*: побуждение подростка к самопознанию, оценке собственных возможностей; *содержание деятельности*: педагог оказывает помощь подростку в осуществлении анализа «Я»-реального в соотнесении с «Я»-идеальным, пытается вместе с подростком найти причины возникших

Продолжение таблицы Д.2.1

1	2	3	4
	необходимость развития отдельных из них; актуальны ответы на вопросы: *«Какими ресурсами «Я» располагаю? Достаточно ли их для решения ситуации? Что необходимо в себе изменить, развить, чему научиться…?»* ; задействованы рефлексия, самопрогнозирование		трудностей в самом ребёнке, в отсутствии у него качеств, необходимых для их решения проблемы; *методы*: беседы; проблемные дискуссии; упражнения на самопознание; использование индивидуальной карты подростка «Я познаю себя», коуч-техники.
4. Анализ готовности к переменам	важен ответ на вопрос *«Готов ли я к переменам, которые необходимы для достижения поставленной цели?»; д*ля этого шага характерно наличие предвидения подростком того, что предстоит работа по достижению поставленных целей, которые должны привести к ожидаемому результату («Я»-идеальный); задействованы рефлексия, самопрогнозирование	4. Целеполагание	*тактическая задача*: создание условий для осуществления подростком анализа готовности к переменам; *оперативная задача*: побуждение подростка к осуществлению анализа мотивов самоизменения; *содержание деятельности*: педагог побуждает подростка к рефлексивному размышлению, оказывает помощь в осознании того, готов ли он к переменам; *методы*: беседы; проблемные дискуссии; упражнения на самопознание личности, коуч-техники
5. Анализ собственных мотивов самоизменения	подросток проводит анализ собственных мотивов самоизменения, соотносит их со сложившимися смысложизненными ориентациями; для этой деятельности характерно наличие глубокой психологической работы подростка по достижению им осознанного отношения к предстоящему самоизменению; задействованы рефлексия, проекция (соотнесение подростками своих целей и мотивов поведения с поступками героев произведений художественной литературы, кино)	5. Побуждение к поиску смысла	*тактическая задача*: создание условий для определения и осознания подростком истинных мотивов самоизменения; *оперативная задача*: создание ситуации для осуществления подростком анализа мотивов самоизменения, их соответствия смысложизненным ориентациями («Я»-реальный); *содержание деятельности*: педагог (с учётом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в анализе мотивов самоизменения; *методы*: беседы; проблемные дискуссии; метод «литературной проекции», коуч-техники
6. Принятие ответственности за свободный выбор	подросток осуществляет анализ различных стратегий преодоления, прогнозирует последствия выбора в части личной и социальной полезности, нравственной оценки; отвечает на вопрос *«Не будет ли нести вред достижение поставленной*	6. Подготовка подростка к ответственному выбору	*тактическая задача*: мотивация подростка к свершению осознанного и ответственного выбора; *оперативная задача*: побуждение к выбору копинг-стратегии, создание ситуации для осознания подростком того, что выбор несет за собой

Продолжение таблицы Д.2.1

1	2	3	4
	цели (мне, обществу, государству, планете)»?; задействованы рефлексия, предвидение последствий свершения выбора**,** проекция (соотнесение подростком своих выборов с аналогичными выборами героев произведений художественной литературы, кино и их последствиями)		ответственность, побуждение к прогнозированию последствий выбора; *содержание деятельности*: педагог (с учётом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в выборе стратегии преодоления в сложившейся ситуации, в осознании и принятии ответственности за самостоятельный выбор, побуждает к конструированию поведенческих программ, к осуществлению прогнозирования последствий выбора; *методы*: стимулирующие реальные дилеммные ситуации; социальные пробы; беседы; проблемные дискуссии; метод «литературной проекции», совместно с подростком совершаются реальные или виртуальные действия, позволяющие конструировать ситуацию выбора и оценивать его последствия
7. Составление проекта саморазвития	подросток самостоятельно или, находясь во взаимодействии с педагогом (в зависимости от уровня готовности к саморазвитию), строит проект собственного саморазвития в опоре на три ключевые точки: «Я»-реальное (точка А), «Я»-идеальное (точка Б), «Переход точки А в точку Б». Если изобразить этот шаг схематически, он будет выглядеть примерно так: Точка А → План действий → Точка Б. На этом этапе происходит генерирование гипотез, выбор имеющихся или конструирование новых поведенческих программ, необходимых для реализации разных этапов реализации проекта), направленных на решение проблемы, уточняются критерии осуществления выбора альтернатив; подростком предлагается выбор варианта решения; задействованы рефлексия, проектирование, самопрогнозирование, проекция	7.Помощь в планировании проекта саморазвития	*тактическая задача*: создание условий для самостоятельного составления подростком проекта саморазвития; *оперативная задача*: побуждение подростка к составлению проекта саморазвития, выбору стратегии поведения в проблемной ситуации, побуждение к виртуальному прогнозированию способа реализации выбранных копинг-стратегий и предвидения последствий их применения на каждом этапе реализации проекта; *содержание деятельности*: педагог (с учётом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в разработке проекта саморазвития; *методы*: наблюдение; использование индивидуальной карты подростка «Я познаю себя», коуч-техники

Продолжение таблицы Д.2.1

1	2	3	4
8. Продвижение по выбранному пути, ценностно-смысловое регулирование поведения	подростком осуществляется реализация и рефлексивный анализ содержания и результативности деятельности на каждом шаге реализации проекта в её соотнесении с использованной стратегией преодоления; осуществляется нравственная рефлексия последствий выбора, проводится конструирование новых поведенческих программ, рефлексивный анализ каждого шага проекта, при необходимости в него вносятся коррективы (вплоть до отказа от замысла, в этом случае составляется новый проект саморазвития); задействована нравственная рефлексия	8. Создание условий для реализации проекта саморазвития	*тактическая задача*: фасилитирующее взаимодействие, создание ситуации успеха; *оперативная задача*: создание условий, необходимых для реализации подростком проекта саморазвития в дополнительном образовании, побуждение подростка к пошаговой рефлексии реализации проекта; *содержание деятельности*: педагог создаёт условия для реализации подростком проекта саморазвития, оказывает при необходимости помощь; педагог и подросток анализируют происходящее, прогнозируют возможность дальнейшего саморазвития; при необходимости педагог включает подростка в имитационные ситуации, проживание которых помогает выработать копинг-стратегии в проблемной ситуации; *методы*: наблюдение; беседы; использование индивидуальной карты подростка «Я познаю себя»; метод «литературной проекции», коуч-техники
9. Рефлексия	проводится рефлексивный анализ реализации проекта, сравнение реальных результатов с ожидаемыми, определяется степень достижения образа «Я»-идеальный, устанавливается соответствие результатов потребностям, социокультурным нормам; проводится оценка выбранной копинг-стратегии в её соотнесении с результатом; в сознании подростка происходит закрепление выбора стратегии преодоления, приведшей к положительному результату (такая деятельность способствует накоплению копинг-ресурсов и осознанному выбору копинг-страгеий); осуществляется дальнейшее построение жизненных планов подростка с учётом достигнутых результатов; задействованы рефлексия, прогнозирование	9. Организация рефлексии	*тактическая задача*: создание необходимых условий для осуществления подростком рефлексии результатов реализации проекта саморазвития; *оперативная задача*: совместная рефлексия результата и применения копинг-стратегий, побуждение к прогнозированию подростком дальнейшего саморазвития; *содержание деятельности*: педагог при необходимости помогает подростку провести анализ полученных результатов реализации проекта, формулируются выводы и перспективы на будущее; *методы*: наблюдение; беседы; использование индивидуальной карты подростка «Я познаю себя», коуч-техники

Приложение Д.2.2
Содержание педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в условиях дополнительного образования в зависимости от уровней готовности к саморазвитию

Таблица Д.2.2 – Содержание педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании в зависимости от уровней их готовности к саморазвитию [164; 178]

Шаг педагогического сопровождения	Позиция педагога		
	Педагогическое сопровождение подростка с высоким уровнем готовности к саморазвитию *(стратегия «педагог позади», активна фасилитирующая функция)*	Педагогическое сопровождение подростка со средним уровнем готовности к саморазвитию *(стратегия «педагог рядом», активна коучинговая функция)*	Педагогическое сопровождение подростка с низким уровнем готовности к саморазвитию *(стратегия «педагог впереди», активна наставническая функция)*
1	2	3	4
1. Проблематизация	рефлексивное слушание монолога подростка о проблемной ситуации, связанной с выходом из «зоны комфорта» и формулировании возникшей проблемы, а также переформулированной проблемной ситуации в прогностическую задачу; поддержка	чтение и анализ притч, учащих преодолению; сопереживание с подростком проблемной ситуации, связанной с выходом из «зоны комфорта», ее обсуждение, анализ ситуации; указание на выявившееся противоречие; помощь в переформулировании проблемной ситуации в прогностическую задачу; обсуждение степени личностной значимости ее решения	стимулирование общения на тему саморазвития; чтение и анализ притч; внушение о способности подростка к его успешному осуществлению; актуализация вместе с подростком тех трудностей, которые он испытывает при удовлетворении потребностей и мотивов деятельности и общения, попытка вместе с ним найти причины трудностей, в отсутствии необходимых качеств для их преодоления
2. Изучение запроса	поддержка оптимистических устремлений рефлексивное слушание, одобрение самостоятельности проведения анализа содержания проблемной ситуации (данное, искомое, условия, требования, цель); поддержка выявленных взаимосвязей и сделанных выводов	совместное осуществление анализа содержания запроса, построенного по правилам сократической беседы: педагог своими вопросами позволяет подростку самостоятельно прийти к выводам	оказание помощи подростку в осуществлении рефлексии проблемной ситуации; помощь в формулировании содержания запроса, предложение вариантов

Продолжение таблицы Д.2.2

1	2	3	4
3. Побуждение подростка к соотнесению «Я»-реального» с «Я»-идеальным о	рефлексивное слушание рассуждения подростка об оценке «Я»-реального» в соотнесении с «Я»-идеальным, анализа имеющихся у него ресурсов для достижения результата; одобрение сформулированных выводов по поводу обнаруженного подростком несоответствия между имеющимися и необходимыми характеристиками	обсуждение с подростком выявленного противоречия между прошлым, актуальным настоящим и желаемым будущим; акцентирование внимания на противоречия между «Я»-реальным» и «Я»-идеальным	оказание помощи подростку в осуществлении анализа «Я»-реального» в соотнесении с содержанием проблемной ситуации, помощь в обнаружении противоречия между прошлым, актуальным настоящим и желаемым будущим; приведение примеров, актуальных для рассмотрения в конкретной ситуации
4. Целеполагание	одобрение необходимости развития отдельных характеристик для достижения поставленной подростком цели и предвидения подростком того, что предстоит работа по достижению поставленных целей, которые должны привести к ожидаемому результату; одобрение потребности подростка в приближении к «Я»-идеальному	совместное обсуждение необходимости развития отдельных характеристик для достижения цели; обсуждение степени готовности подростка переменам, самоизменению, построенное по правилам сократической беседы: педагог вопросами позволяет подростку самостоятельно прийти к выводам; поддержка потребности подростка в приближению к «Я»-идеальному, внушение веры в себя	оказание помощи подростку в осознании того, готов ли он к переменам, к саморазвитию; убеждение в необходимости саморазвития для приближения к «Я»-идеальному; внушение о способности подростка к успешному решению задачи по самоизменению; чтение и анализ притч, формирующих веры в свои силы; приведение примеров, актуальных для рассмотрения в конкретной ситуации
5. Побуждение к поиску смысла	одобрение самостоятельности проведения подростком анализа мотивов самоизменения, экологичности выбора; одобрение потребности подростка в осознанном и ответственном отношении к саморазвитию	совместный анализ мотивов самоизменения в условиях рассматриваемой ситуации	помощь в анализе мотивов самоизменения в их соотнесении со смысложизненными ориентациями подростка
6. Подготовка подростка к ответственному выбору	одобрение осмысления подростком выбранной поведенческой программы, осмысления выбора; одобрение принятия подростком личностной ответственности за самостоятельный выбор	побуждение к выбору программы поведения, направленной на преодоление препятствий на пути достижения цели; побуждение подростка к нравственной оценке, предвидению последствий свершения выбора не	помощь подростку в осознании важности накопления опыта преодоления для достижения целей саморазвития, обсуждение с подростком того, что выбор несет ответственность; побуждение к осуществлению прогнозирования последствий

Продолжение таблицы Д.2.2

1	2	3	4
		только с позиции личностной значимости, но и социальной полезности	выбора; анализ притч, учащих преодолению; совершение совместно с подростком реальных или виртуальных действий, которые позволяют конструировать ситуацию выбора и оценить последствия
7.Помощь в планировании проекта саморазвития	рефлексивное слушание рассуждения подростка в выборе им имеющихся / конструирования новых поведенческих программ, направленных на решение проблемы; рефлексивное слушание рассуждений подростка о планировании и содержательном наполнении проекта его саморазвития; одобрение принятых решений, постановка уточняющих вопросов; уточнение основания выбора стратегии преодоления.	побуждение подростка к выбору стратегии поведения в проблемной ситуации, побуждение к виртуальному прогнозированию способа реализации выбранных копинг-стратегий и предвидения последствий их применения; совместное с подростком построение проекта саморазвития в опоре на три ключевые точки: «Я»-реальный (точка А), «Я»-идеальный (точка Б), «Переход точки А в точку Б»	предложение гипотез и видения альтернативных способов решения проблемной ситуации; озвучивание вариантов прогнозирования вероятных исходов в условиях применения разных копинг-стратегий; помощь в определении нравственных ценностей как критерия осуществления выбора альтернатив поведения; совместное основание выбора варианта решения в проблемной ситуации; помощь подростку в составлении проекта саморазвития в опоре на ключевые точки: «Я»-реальный (точка А),«Я»-идеальный (точка Б), «Переход точки А в точку Б»
8. Создание условий для реализации проекта саморазвития	одобрение самостоятельной деятельности подростка по реализации проекта саморазвития; рефлексивное слушание рассуждений подростка о каждом шаге реализации проекта, соотнесении выбранной стратегии преодоления с результатом	совместный анализ каждого шага реализации проекта, прогнозирование возможности дальнейшего саморазвития, обсуждение внесения коррективов в проект; побуждение к организации подростком пошаговой рефлексии реализации проекта в соотнесении выбранной стратегии преодоления с полученным результатом	включение подростков в имитационные ситуации, проживание которых помогает выработать индивидуальные стратегии поведения в проблемной ситуации; оказание помощи на каждом этапе реализации проекта; организация совместно с подростком поэтапного анализа полученных результатов в их соотнесении с выбранной стратегии преодоления
9. Организация рефлексии	одобрение самостоятельности рефлексивного анализа реализации подростком проекта саморазвития, сравнения ожидаемых и реальных	обсуждение с подростком реальных достижений в итоге реализации проекта, накопленного опыта преодоления препятствий; совместный анализ	оказание помощи подростку в осуществлении анализа полученных результатов, определении степени реализации проекта, формулировке выводов и перспектив

Продолжение таблицы Д.2.2

1	2	3	4
	результатов, степени приближения подростка образу «Я»-идеального; постановка вопросов на соответствие результатов потребностям подростка, социокультурным нормам; поощрение дальнейшего построения подростком своих жизненных планов с учётом полученных результатов; поддержка стремления к саморазвитию и проявления активной жизненной позиции в ситуации преодоления	достигнутых изменения, свидетельствующих о приближении к образу «Я»-идеальный; совместное обсуждение соответствия полученных результатов социокультурным нормам и традициям; совместный анализ стратегий преодоления, оценка их результативности. побуждение подростка к дальнейшему саморазвитию, применению накопленных копинг-стратегий	на будущее; организация анализа выбранных стратегий преодоления в проблемной ситуации, обсуждение их результативности, в том числе экологичности результата, обсуждение вариантов поведения в аналогичных ситуациях в жизни; побуждение подростка к использованию накопленных копинг-стратегий в жизни, а также к дальнейшему саморазвитию, постановке новых целей

Приложение Д.3
Персональная составляющая модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение Д.3.1
Бинарные методы воспитания и их применение в условиях реализации модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Таблица Д.3.1 – Бинарные методы воспитания и их применение в условиях реализации модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании [178; 181]

Ведущий метод воспитания [395]	Ведущий метод самовоспитания [395]	Специфика реализации метода воспитания	Педагогическое обеспечение сопровождения
1	2	3	4
Интеллектуальная сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** формирование образа «Я»-реальный, знаний в области саморазвития (ЛКГ*); адекватная оценка образа «Я»-реальный, развитие критичности мышления, способности к ретроспективной рефлексии, развитие способности к постановке задач саморазвития в области накопления знаний в интересующей сфере, способности к предвидению результатов выбора (ФКГ)			

Продолжение таблицы Д.3.1

1	2	3	4
убеждение	самоубеждение	убеждение в необходимости жизненного самоопределения; обучение приемам рефлексии и прогностической деятельности	проведение дискуссий, диспутов, где обсуждаются вопросы самоопределения, самопознания; проведение дискуссий, побуждающих осуществлять выбор
Эмоциональная сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** формирование самоуважения, отношения к себе как к субъекту построения собственной жизни (ЛКГ); развитие эмпатии и оптимистической позиции, интерпсихической рефлексии (способность «встать на место другого»), способности к постановке задач саморазвития в области достижения эмоционального баланса и стремление к их достижению (ФКГ)			
внушение	самовнушение	формирование осознания важности наличия эмоционального равновесия в трудных жизненных ситуациях; внушение оптимизма; обучение приемам снижения тревожности; поддержка эмоционального равновесия в неудачах	подготовка подростками сюрпризов друг для друга, родителей и других людей; участие в театрализации, смотрах и конкурсах художественной самодеятельности; тренинги по формированию адекватной самооценки, освоению способов регулирования своего состояния; использование педагогических средств арт-педагогики
Мотивационная сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** формирование стремления к самопознанию и самореализации (ЛКГ); развитие потребности в разработке и реализации проекта саморазвития, потребности экстраполировать себя в будущее, способности к постановке задач в области самопроектирования ближайшего и отдаленного будущего и стремления к их достижению (ФКГ)			
стимулирование	мотивация	побуждение подростков к осознанию жизненных целей, к самостоятельному решению прогностических задач экзистенциального содержания; создание ситуации успеха в условиях дополнительного образования; одобрение потребности в жизненном самоопределении; стимулирование развития мотивационной сферы через создание ситуаций для изучения подростком своих интересов и предпочтений	организация самотестирования на самопознание личности «Я»-реальный, «Я»-идеальный; создание ситуаций социальных и профессиональных проб; организация ситуаций, в которых подросток осознает свои возможности, сравнивает свои достижения с успехами других; составление перечня качеств, характеризующих идеальный образ современного человека, по мнению подростка, и оценка реального уровня сформированности у себя личностных качеств, что позволяет актуализировать лично значимые задачи для саморазвития; помощь в осознании личных целей подростка, нахождения личного смысла деятельности в общем деле; организация анализа деятельности подростка при проведении рефлексии достигнутых результатов; постановка личных задач и проблем на основе анализа предыдущей деятельности

Продолжение таблицы Д.3.1

1	2	3	4
Саморегуляционная сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** формирование осознанной субъектной позиции, устойчивости к негативному влиянию внешних и внутренних факторов (ЛКГ); формирование способности к обнаружению, анализу и преодолению проблем на пути к достижению поставленной цели, способности к постановке и достижению задач в области развития рефлексии и саморегуляции, способности оценивать и предвидеть результаты выбора с позиции сформированных нравственных ценностей, учитывать это на этапе построения и реализации проекта собственной жизни (ФКГ)			
коррекция	самокоррекция	создание условий для принятия в качестве идеала человека, исторического героя или литературного персонажа, жизнь которого может рассматриваться в качестве примера, достойного подражания; поддержка стремления соотносить свои поступки с состоянием других людей; одобрение целеустремленности; создание ситуаций преодоления; одобрение поиска выхода из проблемных ситуаций	обучение навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; включение подростков в ситуацию выбора; стимулирование самоанализа результатов деятельности и поведения; аутогенная тренировка
Волевая сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** развитие волевых качеств, целеустремленности, ответственности (ЛКГ); формирование способности к борьбе мотивов на пути к достижению цели, развитие способности к постановке задач в области развития волевых качеств личности (ФКГ)			
требование	упражнение	создание условий для принятия подростком самостоятельных решений; включение воспитанников в социальные ситуации, требующие волевого усилия: предъявление требований вести осознанную жизнь и отвечать за свои поступки; одобрение произвольных способов поведения, дисциплинированности, приятия на себя ответственности за выполнение деятельности	обсуждение вопросов: «Как стать волевым?», «Как научиться владеть собой?», «Как стать хозяином своего слова?», «Как добиваться цели?», «Как организовать себя?», или «Как стать организованным человеком?» и др.; обучение подростков постановке цели, требующей преодоления трудностей, составлению плана достижения этой цели; рекомендации по ведению дневника, отражающего выполнение упражнений по развитию воли; требование точности выполнения поручений, своевременности выполнения заданий, акцентирование внимание на этих моментах при проведении рефлексии занятий, поощрение дисциплинированности и ответственности

Продолжение таблицы Д.3.1

1	2	3	4
Предметно-практическая сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** развитие самостоятельности, накопление опыта осознанных самостоятельных выборов и определение приоритетной сферы саморазвития (ЛКГ); формирование самоконтроля в поведении, приобретение практики и накопление опыта реальных действий, связанных с планированием (ФКГ)			
воспитывающие ситуации	социальные пробы	создание условий для проявления самостоятельности и инициативности в разных видах деятельности; формирование субъектной позиции подростка через включение в социальную практику; предоставление возможности самостоятельно выстроить стратегию своего поведения и спрогнозировать ее последствия; одобрение самостоятельности и освоения разных видов деятельности	поддержка, поощрение проявления особых способностей у подростка, предоставление возможностей показать свои умения и способности в разных видах деятельности; одобрение проявления оригинальности мышления при обсуждении спорных вопросов в процессе коллективного поиска; помощь подростку в осознании своих способностей, в поиске сферы их применения и развития в условиях дополнительного образования и его партнёрских связях; обеспечение системности деятельности подростка, в которой формируются способности и интересы; показ значимости способности и опыта практической деятельности для подростка и других людей
Экзистенциальная сфера ***Задачи педагогического сопровождения:*** формирование иерархии ценностей, отношения к нравственности как к высшей духовной ценности, осознанность «Я»-реальный (ЛКГ); формирование ценностного отношения к самопознанию и саморазвитию, способности к реальной оценке «Я»-реальный, ценностного отношения к прогнозированию своего будущего, осознание «Я»-идеальный (ФКГ)			
метод дилемм	рефлексия	побуждение к нравственной саморефлексии; включение подростков в рефлексивно-ценностное осмысление событий и вариантов жизни; включение в морально-нравственную экспертизу исторических событий, сюжетов художественных произведений, реальных жизненных эпизодов, в прогнозирование их последствий; организация прогнозирования подростком последствий личностного выбора; одобрение рефлексивного поведения	проведение дискуссий, диспутов, где обсуждаются вопросы нравственного содержания; организация социально-полезной деятельности; поиск детьми дел, полезных для других людей; создание ситуаций, когда подросток приходит на помощь слабому, нуждающемуся, сопереживает другим людям; проведение мероприятий, встреч с другими людьми, в ходе которых полезны упражнения по формированию у подростков способности к суждениям на основе принципа справедливости
Примечание – ЛКГ – задача по формированию личностного компонента готовности к саморазвитию; ФКГ – задача по формированию функционального компонента готовности к саморазвитию			

Приложение Д.3.2
Персональная составляющая реализации проектов саморазвития в дополнительном образовании

Таблица Д.3.2 – Персональная составляющая реализации проектов саморазвития в дополнительном образовании [164, с.20-21]

Вид проекта саморазвития	Задача сопровождения	Метод воспитания [395]	Метод самовоспитания [395]	Форма сопровождения
1	2	3	4	5
«Интеллектуальное обогащение»	формирование мотивации к саморазвитию в области интеллектуальной сферы, повышение веры в свои силы	убеждение	самоубеждение	консультирование, тренинги самопознания и личностного роста
«Эмоциональный баланс»	формирование мотивации подростка к саморазвитию в области эмоционально-волевой сферы, формирование способности адекватного эмоционального поведения и рефлексии	внушение и связанные с ним приёмы аттракции, способствующие переживанию подростками совершенных поступков	самовнушение	тренинги эмоциональной гармонизации и личностного роста, участие в социально-полезной деятельности, консультирование
«Мои интересы и желания»	формирование потребности в понимании своих интересов и желаний, потребности в их регулировании, формирование рефлексии	стимулирование, создание ситуации успеха в социальной деятельности, поощрения (одобрение, похвала, поддержка), включение в практику решения проблемных ситуаций, позволяющие обнаружить потребности и интересы	мотивация	тренинги самопознания и личностного роста, участие в социально-полезной деятельности, консультирование
«Самоанализ как путь к успеху»	формирование потребности в приобретении рефлексивных качеств личности и рефлексии поведения	методы, основанные на коррекции поведения и создающие условия для внесения подростками изменений в свое поведение (демонстрация способа решения аналогичной проблемы значимым для подростка человеком, персонажем)	самокоррекция	тренинги по самопознанию и диагностике своих личностных характеристик, интересов и способностей, участие в социально-полезной деятельности, консультирование

Продолжение таблицы Д.3.2

1	2	3	4	5
«Воля к победе»	формирование потребности в приобретении волевых качеств и рефлексии поведения	требования выдержки, самоконтроля, организованности, дисциплинированности, культуры общения; предъявление подростку требований, соответствующих нормам поведения, государственному законодательству, этническим особенностям	упражнения	тренинги самопознания, формирования волевых качеств, участие в социально-полезной деятельности, консультирование
«Опыт как путь к успеху»	формирование потребности в приобретении опыта самореализации в предметно-практической сфере и накопление опыта выборов в ней	воспитывающие ситуации, социальные акции	социальные пробы	участие в социально-полезной деятельности, консультирование
«Увидеть свое будущее»	формирование потребности в самоопределении, понимания важности саморазвития, самопознания и самопрогнозирования	метод дилемм, анализ художественной, исторической и публицистической литературы, нравственная экспертиза событий	рефлексия	консультирование, тренинги самопрогнозирования

Приложение Д.3.3
Социальное партнёрство как фактор эффективной реализации персональной составляющей модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Таблица Д.3.3 – Социальное партнёрство как фактор эффективной реализации персональной составляющей модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Вид проекта саморазвития подростка [178]	Востребованный ресурс	Социальный партнёр – обладатель ресурсов, востребованных в условиях реализации проекта саморазвития
1	2	3
«Увидеть свое будущее»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития проективных качеств личности)	семья, образовательные организации дополнительного образования детей, психолого-педагогические центры, психологические службы, вузы соответствующего профиля

Продолжение таблицы Д.3.3

1	2	3
«Эмоциональный баланс»	кадровые, психолого-педагогические	психолого-педагогические центры, психологические службы, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, вузы соответствующего профиля
«Мои интересы и желания»	кадровые, педагогические, психолого-педагогические, материально-технические (в конкретных сферах жизнедеятельности)	психолого-педагогические центры, психологические службы, семья; образовательные организации дополнительного образования детей, учреждения культуры, спорта, молодежные общественные объединения или организации, предприятия различных отраслей, вузы соответствующего профиля и пр.
«Интеллектуальное обогащение»	кадровые, педагогические, методические, материально-технические (в конкретной предметной области)	общеобразовательная школа, образовательные организации дополнительного образования детей, учреждения культуры, спорта, семья, вузы соответствующего профиля
«Опыт как путь к успеху»	кадровые и материально-технические (в конкретных сферах жизнедеятельности, открытых для приобретения подростком опыта самореализации)	предприятия различных отраслей, образовательные организации дополнительного образования детей, молодежные общественные объединения или организации, учреждения культуры и спорта, вузы соответствующего профиля и пр.
«Воля к победе»	кадровые, психолого-педагогические (в области формирования волевых качеств личности)	семья, учреждения спорта, молодежные общественные объединения или организации, образовательные организации дополнительного образования детей, вузы соответствующего профиля
«Самоанализ как путь к успеху»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития рефлексии своего поведения)	семья, образовательные организации дополнительного образования детей, психолого-педагогические центры, психологические службы, вузы соответствующего профиля

Приложение Е
Задачи опытной и опытно-экспериментальной работы на разных этапах исследования

Таблица Е – Задачи опытной и опытно-экспериментальной работы на разных этапах исследования

Этап исследования / база исследования	Ведущая задача опытной / опытно-экспериментальной работы
1	2
1 этап: подготовительный (2011-2014) ДЮЦКО «Галактика»	- реализация экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика», направленной на выработку оптимальной для образовательной организации модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей и подростков, ее экспериментальную апробацию и проверку результативности её тактико-методической системы на основе данных мониторинга; - определение педагогических возможностей дополнительного образования в формировании саморазвивающейся личности обучающегося через решение следующих задач: а) изучение опыта индивидуально-ориентированной работы с обучающимися в образовательной организации дополнительного образования (анализ программно-методического обеспечения, анкетирование педагогов, опрос обучающихся, организация наблюдений), б) изучение и анализ опыта реализации методов, форм и приёмов работы, направленных на саморазвитие обучающихся, анализ практики сетевого взаимодействия с образовательными организациями; - выявление, описание и апробация педагогических методов, приёмов и форм, направленных на развитие субъектности, рефлексии и нравственных ценностных ориентаций обучающихся в образовательной организации дополнительного образования; - создание рабочей экспериментальной группы педагогов и методистов; - определение форм научно-методической поддержки педагогов дополнительного образования, участвующих в экспериментальной деятельности; - организация педагогического коллектива ДЮЦКО «Галактика» на подготовку программ мониторингов результатов и динамики развития обучающихся; - разработка и реализация авторских дополнительных общеразвивающих программ, их оснащение мониторингами динамики саморазвития обучающихся
2 этап: концептуально-ориентированный (2014-2017)	- изучение и анализ инновационных образовательных практик, опыта формирования готовности обучающихся к саморазвитию в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности на базе сельских и городских школ, образовательных организаций дополнительного образования; - создание рабочих экспериментальных групп, в которые вошли педагоги дополнительного образования, педагоги, реализующие внеурочную деятельность в городе и на селе, методисты и административный состав образовательных организаций;

Продолжение таблицы Е

1	2
4 образовательные организации дополнительного образования (ДЮЦКО «Галактика»; ОЭБЦ; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ИМЦ, г. Юхнов); 4 сельские школы (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д. Щелканово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с.Льва Толстого); 5 городских школ (СОШ, г. Юхнов, СОШ №13 г. Калуги, СОШ №14 г. Калуги, СОШ №30 г. Калуги, СОШ №45 г. Калуги); КГИРО	- обобщение опыта работы отдельных образовательных организаций с целью обогащения системы форм, методов и приёмов педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности; - разработка и апробация моделей педагогического сопровождения саморазвития обучающихся разных возрастных групп в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности в сельской / городской школе, образовательной организации дополнительного образования; - выявление, описание и апробация методов и приёмов педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности на базе отдельных образовательных организаций в городе и на селе; - разработка и реализация авторских дополнительных общеразвивающих программ, программ внеурочной деятельности, их оснащение мониторингами саморазвития обучающихся; - организация в экспериментальном режиме работы, направленной на подготовку педагогов к использованию методов и приёмов педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования и внеурочной деятельности, реализации разработанных авторских программ; - определение критериев и показателей готовности подростков к саморазвитию, отбор на их основе пакета диагностических методик для изучения готовности подростков к саморазвитию, проведение и анализ результатов исследования по определению уровня сформированности готовности подростков к саморазвитию; - проведение двух Всероссийских научно-практических конференций по тематике исследования, направленных на трансляцию опыта и имеющихся на данном этапе результатов исследования, обмен опытом с коллегами из разных субъектов РФ.
3 этап: формирующий (2017-2020) образовательные организации дополнительного образования (ДЮЦКО «Галактика», ОЭБЦ, ЦРТДиЮ «Созвездие», ИМЦ, г. Юхнов), сельские школы (СОШ, д. Колыхманово;	- открытие экспериментальной площадки на базе ДЮЦКО «Галактика», апробация идей рефлексивно-ценностного подхода к рассматриваемому сопровождению в опытно-экспериментальном режиме; - уточнение критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию; - подготовка авторского диагностического инструментария к проведению исследования по изучению готовности современных подростков к саморазвитию; - проведение масштабного исследования уровня готовности современных подростков к саморазвитию, анализ полученных результатов по возрасту, гендерному признаку и территориальной принадлежности; - апробирование в формирующем режиме идей, заложенных в модели педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования в городе и на селе; - определение специфики использования методов, приёмов и форм педагогического сопровождения в работе с подростками в городских и сельских школах, организациях дополнительного образования; -определение и реализация принципов рассматриваемого педагогического сопровождения, их уточнение (через апробацию концептуальных идей, заложенных в модели сопровождения);

Продолжение таблицы Е

1	2
СОШ, д.Щелканово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с.Льва Толстого), городские школы (СОШ, г. Юхнов, СОШ №13 г. Калуги, СОШ №14 г. Калуги, СОШ №17 г. Калуги; СОШ №30 г. Калуги, СОШ №45 г. Калуги), КГИРО, КГУ им. К. Э. Циолковского, образовательные организации г.Ярославля, г.Костромы, г.Москвы, г.Люберцы	- уточнение и обоснование организационно-педагогических условий изучаемого сопровождения (содержания и форм подготовки будущих педагогов и педагогов-практиков к реализации рассматриваемого сопровождения); - уточнение и обоснование организационно-управленческих условий изучаемого сопровождения; - определение специфики организационно-педагогических и организационно-управленческих условий в образовательном пространстве города и села; - проведение двух Всероссийских научно-практических конференций по тематике исследования, направленных на трансляцию полученных результатов и обмен опытом с коллегами из разных субъектов РФ
4 этап: рефлексивно-оценочный (2020-2022) ДЮЦКО «Галактика», КГИРО, КГУ им. К. Э. Циолковского	- оценка эффективности образовательных практик, воплотивших идеи рефлексивно-ценностного подхода; - оценка достоверности принципов и условий педагогического сопровождения, их уточнение (через апробацию концептуальных идей рассматриваемого сопровождения, заложенных в его модели); - рефлексия результатов, полученных на всех этапах реализации опытно-экспериментальной деятельности; - уточнение отдельных методологических положений исследования; - диссеминация полученного педагогического опыта через внедрение результатов исследования в образовательную практику отдельных образовательных организаций дополнительного образования и школ, организацию научно-практических конференций, семинаров, использование отдельных результатов исследования в процессе подготовки будущих педагогов и педагогов-практиков к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования, публикацию научных, учебно-методических и методических трудов; - определение путей развития и совершенствования подхода к рассматриваемому сопровождению - проведение Всероссийской научно-практической конференции по теме исследования, направленной на трансляцию полученных результатов и обмен опытом с коллегами из разных субъектов РФ
Примечание – Сокращения в названиях образовательных организаций использованы в соответствии с разделом «Список сокращений и условных обозначений», имеющемся в настоящей диссертационной работе	

Приложение Ж
Комплекс диагностического инструментария для подростков

Приложение Ж.1
Опросник «Мой идеал» (авторы: М. И. Рожков, И. В. Иванова)
[397, с.44-45; 399, с.27-28]

Опросник позволяет изучить образ «Я»-идеальный подростков в возрасте 11 – 14 лет.

Дорогой друг!
Мы Вам предлагаем ответить на несколько вопросов.

1. **Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится?** ***(отметьте одного человека):***

– ***А. С. Пушкин,*** русский поэт, один из самых авторитетных литературных деятелей первой трети XIX века;

– ***Иван Грозный***, великий князь московский и всея Руси, правивший в XVI веке;

– ***Петр-I***, представитель династии Романовых, последний царь всея Руси и первый император, правивший в XVII веке;

– ***В. А.Моцарт***, австрийский композитор и музыкант-виртуоз XVIII века, один из самых популярных классических композиторов;

– ***И. Ньютон***, английский физик, математик, механик и астроном XVII-XVIII века, один из создателей классической физики;

– ***М. И. Кутузов,*** русский полководец, государственный деятель и дипломат, генерал-фельдмаршал, участник русско-турецких войн, главнокомандующий русской армией во время Отечественной войны 1812 года;

– ***Н. В. Гоголь***, русский прозаик, драматург, поэт, критик, публицист, один из классиков русской литературы XIX века;

– ***С. А. Есенин***, известный русский поэт конца XIX – начала XX века;

– ***П. И. Чайковский,*** русский композитор, дирижёр, педагог и музыкальный критик XIX века;

– ***Ю. А. Гагарин,*** летчик-космонавт, Герой Советского Союза, первый в мире человек, совершивший полёт в космическое пространство (12 апреля 1961 г.);

– ***С. П. Королёв,*** советский ученый, один из основных создателей советской ракетно-космической техники, конструктор ракетно-космических систем, под руководством которого был организован и осуществлён запуск первого искусственного спутника Земли и первого космонавта планеты Юрия Гагарина;

– ***В. В. Путин***, настоящий президент Российской Федерации;

– ***В. В. Познер***, современный советский, российский и американский журналист и телеведущий, радиоведущий, писатель;

– ***Р. А. Абрамович,*** российский и израильский предприниматель и государственный деятель современности;

– ***Г. В. Хазанов,*** советский и российский артист эстрады, актёр театра и кино, телеведущий, руководитель Московского театра эстрады, народный артист РСФСР, общественный деятель современности;

– ***Д. К.Юсупов,*** опытный российский пилот гражданской авиации РФ, за плечами которого более трех тысяч часов налёта, Почетный гражданин города Полевского, герой нашего времени, командир пассажирского самолета Airbus 321, совершившего 15 августа 2019 года ус-

пешную аварийную посадку под Жуковским, в результате которой не погиб ни один из 226 пассажиров самолёта и 7 членов экипажа.

2. Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответ на вопрос №1? ***(отметьте одно или несколько качеств):***

- целеустремленность;
- доброта;
- спокойствие;
- сила характера;
- физическая сила;
- талант;
- ум;
- красота;
- юмор;
- богатство;
- самопожертвование ради других людей;
- многого добился в жизни;
- _____(свой вариант ответа).

3. На кого Вы хотите быть похожим? ***(укажите конкретного человека и отметьте, кто он)_____***

4. Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал? ***(выберите один вариант ответа):***

- да, делаю;
- нет, не делаю, потому что не знаю что делать;
- нет, не делаю, потому что не знаю как делать.

5. Какие качества Вас привлекает в Вашем идеале? ***(укажите одно или несколько качеств)_____***

Примечание по конструированию методики и обработке результатов.

Перечень персоналий, указанных в пункте 1 методики, может быть изменен педагогом. При этом важно сохранить учёт психологической модели темперамента по Айзенку (нейротизм-стабильность; интроверсия-экстраверсия), в опоре на которую отобраны указанные личности. Методика предполагает качественную обработку полученных данных [397, с.44-45; 399, с.27-28].

Приложение Ж.2
Опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию»

(автор: И. В. Иванова)

Приложение Ж.2.1
Опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию». Вариант 1

Дорогой друг!

Мы предлагаем Вам ответить на ряд вопросов-утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни.

Необходимо на каждый вопрос-утверждение дать один из трех возможных ответов:

«да» - в случае согласия, **«нет»** - если с утверждением не согласны, **«трудно сказать» -** если не знаете, как ответить на вопрос.

Работать нужно внимательно, вдумчиво, не советуясь друг с другом.

Для более точной обработки результатов просим Вас указать следующие данные о себе:

Ваш возраст:

– 11 лет
– 12 лет
– 13 лет
– 14 лет

Ваш пол:

– Женский
– Мужской

Школа, в которой Вы учитесь:_____

Образовательная организация дополнительного образования, которую Вы посещаете:_____

Вопросы-утверждения:

1. Я понимаю, что для меня является важным в жизни.
2. Я пониманию, что в своей жизни человек должен следовать общечеловеческим нормам и ценностям и стараюсь этого придерживаться.
3. Главные качества человека – добро и справедливость.
4. Я переживаю, когда я сделаю что-то не так по отношению к окружающим.
5. Мне хочется все время становиться лучше.
6. Я знаю свои возможности и ограничения.
7. Я знаю, каким я буду и как проживу жизнь.
8. Я стремлюсь к постановке отдаленных по времени жизненных целей.
9. Я знаю, что для достижения целей мне необходимо изменить в себе некоторые качества.
10. Я хочу постоянно добиваться успехов в жизни.
11. Я хочу иметь активную жизненную позицию.
12. Я хочу сам ставить свои цели и идти к их достижению.
13. Я хочу лучше себя узнать, свои возможности и способности.
14. Я хочу узнать, каким образом я могу открыть свои потенциальные возможности.
15. Я хочу узнать, каким образом мне достичь моих целей в жизни.
16. Я хочу научиться планировать свою жизнь.
17. Я хочу достигать реализации своих жизненных планов.
18. Я хочу не только знать, что мне нужно в себе изменить для достижения своей цели, но и понимать, как это сделать.
19. Я сам принимаю важные для меня решения.
20. Я стараюсь делать хорошо все, что мне интересно.
21. Я раскрываю свои способности в разных видах деятельности.
22. Я стараюсь всегда быть добрым и справедливым к людям.
23. Я умею контролировать свое поведение.
24. Я делаю выводы из своих поступков.
25. Я умею организовать себя и четко выполнять намеченное.
26. Я разрабатываю свои жизненные планы.
27. Ставя цель, я думаю, получится ли это у меня.
28. Я стараюсь не навредить никому своими поступками.
29. Я могу поменять свое решение под влиянием предложения другого человека, но если оно не будет идти в разрез с нравственными ценностями.
30. Если я понимаю, что кому то будет плохо от моего поступка, то я его не делаю.
31. Я понимаю, что, чтобы измениться к лучшему, надо долго этим заниматься и стараться.
32. Я могу понять, какие причины приводят к тем или иным проблемам, препятствующим достижению цели.
33. Я считаю, что человек должен преодолевать барьеры на пути к достижению намеченной цели.

34. Я могу предвидеть последствия совершаемых поступков.
35. Я понимаю, что нужно нести ответственность за собственные решения и поступки.
36. Я понимаю, что мое решение не должно причинить вред другому человеку, обществу, государству.
37. Я думаю о себе так, как думают обо мне мои друзья и родители.
38. Я доволен собою.
39. Я предпочитаю самостоятельно делать свой выбор в жизни.
40. Я могу назвать себя оптимистом.
41. Я могу представить себя на месте другого, чтобы понять его поступки.
42. Я сопереживаю ближнему.
43. Я контролирую свои эмоции.
44. Я могу, если захочу, сдерживать себя в сложной ситуации.
45. Я способен спокойно принимать решения в различных жизненных ситуациях.
46. Я знаю, какой я человек (какими обладаю качествами).
47. Я знаю, какие качества у меня хорошо развиты.
48. Я умею анализировать свое поведение.
49. Я понимаю, почему я так или иначе себя веду.
50. Я считаю, что мое представление о себе совпадает с представлением моих друзей обо мне.
51. Я знаю, что я умею, и представляю, чему мне нужно научиться.
52. Я знаю, каким человеком я хочу стать в будущем.
53. Я стараюсь планировать свои повседневные дела.
54. Я стараюсь выполнять работу наиболее эффективным для себя способом.
55. Я чувствую себя ответственным перед другими людьми и обществом.
56. Я – целеустремленный человек.
57. Я умею добиваться поставленных целей.
58. Я иду к достижению намеченной цели, не смотря на возникающие препятствия.
59. Я не отступаю от задуманного, шаг за шагом продвигаюсь к достижению поставленной цели.
60. Я могу справиться с препятствием на пути к достижению цели.
61. Я понимаю, что нужно прикладывать усилия к достижению цели, даже если ты знаешь, как это сделать.
62. Я понимаю, что воля – путь к успеху.
63. Я делаю не только то, что мне нравится, но и то, что нужно.

Предлагается оценить степень выраженности тех или иных качеств по трехбалльной шкале: «нет» – 0 баллов (низкий уровень); «трудно сказать» – 1 балл (средний уровень); «да» – 2 балла (высокий уровень).

Приложение Ж.2.2
Опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию». Вариант 2

Дорогой друг!

Мы предлагаем Вам ответить на ряд вопросов-утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни.

Необходимо на каждый вопрос-утверждение дать один из трех возможных ответов:

«да» - в случае согласия, **«нет»** - если с утверждением не согласны, **«трудно сказать»** - если не знаете, как ответить на вопрос.

Работать нужно внимательно, вдумчиво, не советуясь друг с другом.

Для более точной обработки результатов просим Вас указать следующие данные о себе:

Ваш возраст:

- 11 лет
- 12 лет
- 13 лет
- 14 лет

Ваш пол:

- Женский
- Мужской

Школа, в которой Вы учитесь:_____

Образовательная организация дополнительного образования, которую Вы посещаете:_____

Вопросы-утверждения:

1. Я понимаю, что для меня является важным в жизни.
2. Главные качества человека – добро и справедливость.
3. Я переживаю, когда я сделаю что-то не так по отношению к окружающим.
4. Мне хочется все время становиться лучше.
5. Я знаю, каким я буду и как проживу жизнь.
6. Я знаю, что для достижения жизненно важных целей мне необходимо изменить в себе некоторые качества.
7. Я хочу постоянно добиваться успехов в жизни.
8. Я хочу сам ставить цели в жизни и идти к их достижению.
9. Я хочу лучше себя узнать, свои возможности и способности.
10. Я хочу узнать, каким образом мне достичь моих целей в жизни.
11. Я хочу научиться планировать свою жизнь.
12. Я хочу не только знать, что мне нужно в себе изменить для достижения своей цели, но и понимать, как это сделать.
13. Я сам принимаю важные для меня решения.
14. Я стараюсь делать хорошо все, что мне интересно.
15. Я стараюсь всегда быть добрым и справедливым к людям.
16. Я делаю выводы из своих поступков.
17. Я умею организовать себя и четко выполнять намеченное.
18. Ставя цель, я думаю, получится ли это у меня.
19. Я стараюсь не навредить никому своими поступками.
20. Если я понимаю, что кому то будет плохо от моего поступка, то я его не делаю.
21. Я понимаю, что, чтобы измениться к лучшему, надо долго этим заниматься и стараться.
22. Я считаю, что человек должен преодолевать барьеры на пути к достижению намеченной цели.
23. Я могу предвидеть последствия совершаемых поступков.
24. Я понимаю, что мое решение не должно причинить вред другому человеку, обществу, государству.
25. Я думаю о себе так, как думают обо мне мои друзья и родители.
26. Я предпочитаю самостоятельно делать свой выбор в жизни.
27. Я могу назвать себя оптимистом.
28. Я могу представить себя на месте другого, чтобы понять его поступки.
29. Я могу, если захочу, сдерживать себя в сложной ситуации.
30. Я способен спокойно принимать решения в различных жизненных ситуациях.
31. Я знаю, какие качества у меня хорошо развиты.
32. Я умею анализировать свое поведение.
33. Я понимаю, почему я так или иначе себя веду.
34. Я знаю, что я умею, и представляю, чему мне нужно научиться.

35. Я знаю, каким человеком я хочу стать в будущем.
36. Я стараюсь выполнять работу наиболее эффективным для себя способом.
37. Я чувствую себя ответственным перед другими людьми и обществом.
38. Я умею добиваться поставленных целей.
39. Я иду к достижению намеченной цели, не смотря на возникающие препятствия.
40. Я не отступаю от задуманного, шаг за шагом продвигаюсь к достижению поставленной цели.
41. Я понимаю, что нужно прикладывать усилия к достижению цели, даже если ты знаешь, как это сделать.
42. Я делаю не только то, что мне нравится, но и то, что нужно.

Испытуемым предлагается оценить степень выраженности тех или иных качеств по трехбалльной шкале: «нет» – 0 баллов (низкий уровень); «трудно сказать» – 1 балл (средний уровень); «да» – 2 балла (высокий уровень).

Приложение Ж.2.3
Психометрическая проверка опросника «Диагностика готовности подростков к саморазвитию»

Форма опросника первоначально включала в себя 63 утверждений (Приложение Т.1) и сопровождалась инструкцией: «Мы предлагаем Вам ответить на ряд вопросов-утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни. Необходимо на каждый вопрос-утверждение дать один из трех возможных ответов: «да» - в случае согласия, «нет» - если с утверждением не согласны, «трудно сказать» - если не знаете, как ответить на вопрос. Работать нужно внимательно, вдумчиво, не советуясь друг с другом».

Вопросы опросника (Вариант 1) были сконструированы с учётом определённых нами критериев и показателей готовности подростка к саморазвитию.

Таблица Ж.2.3.1 содержит указание перечня вопросов опросника с учётом их распределения по показателям и критериям.

Таблица Ж.2.3.1 - Распределение вопросов опросника «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» (Вариант 1) в соответствии с компонентами готовности подростка к саморазвитию

Критерий готовности подростка к саморазвитию	Показатель готовности подростка к саморазвитию		
	субъектность	способность к рефлексии	способность к самопрогнозированию
	номер вопроса опросника		
Экзистенциальный	**№1,** №2, **№3**	**№4, №5,** №6	**№7,** №8, **№9**
Мотивационный	**№10,** №11, **№12**	**№13, №14**, №15	**№16,** №17, **№18**
Предметно-практический	**№19, №20,** №21	**№22**, №23, **№24**	**№25**, №26, **№27**
Саморегуляционный	**№28**, №29, **№30**	**№31,** №32, **№33**	**№34**, №35, **№36**
Эмоциональный	**№37,** №38, **№3**9	**№40, №41**, №42	№43, **№44, №45**
Интеллектуальный	№46, **№47, №48**	**№49,** №50, **№51**	**№52**, №53, **№54**
Волевой	**№55,** №56, **№57**	**№58, №59**, №60	**№61**, №62, **№63**

Психометрическая проверка опросника была проведена в программе IBM SPSS Statistics 22. Была осуществлена процедура, включающая в себя:

1. Анализ пунктов опросника – этап психометрической проверки, необходимый для определения пригодности заданий диагностической методики. Этап был проведён по психомет-

рическим показателям, среди которых:

а) индекс трудности, который обеспечивает определение процентного соотношения испытуемых, ответивших согласно ключу опросника (0,16 <p < 0,84).

б) коэффициент дискриминативности, его значимость показывает то, что задание нацелено на измерение того же явления, что и весь опросник (0,2 < rb <1).

Выборку составили **216** человек в возрасте от 11 до 14 лет: подростки образовательных организаций г.Калуги. Из заданий опросника (Приложение Ж.2.1) были отобраны 42 (Приложение Ж.2.2), удовлетворяющие указанным показателям (Таблица Ж.2.3.2).

Таблица Ж.2.3.2 – Выборка

№ вопроса опросника	p	rb	№ вопроса опросника	p	rb
1(1)	0,81	0,41	22(33)	0,66	0,45
2(3)	0,87	0,39	23(34)	0,68	0,38
3(4)	0,70	0,40	24(36)	0,76	0,39
4(5)	0,77	0,39	25(37)	0,62	0,38
5(7)	0,76	0,29	26(39)	0,72	0,45
6(9)	0,78	0,48	27(40)	0,79	0,48
7(10)	0,84	0,65	28(41)	0,75	0,44
8(12)	0,72	0,58	29(44)	0,55	0,40
9(13)	0,77	0,39	30(45)	0,72	0,45
10(14)	0,55	0,41	31(47)	0,71	0,43
11(16)	0,55	0,40	32(48)	0,72	0,42
12(18)	0,73	0,38	33(49)	0,63	0,32
13(19)	0,79	0,49	34(51)	0,65	0,41
14(20)	0,72	0,59	35(52)	0,81	0,54
15(22)	0,70	0,42	36(54)	0,72	0,49
16(24)	0,68	0,41	37(55)	0,66	0,44
17(25)	0,77	0,41	38(57)	0,84	0,37
18(27)	0,77	0,31	39(58)	0,82	0,40
19(28)	0,69	0,37	40(59)	0,78	0,42
20(30)	0,74	0,48	41(61)	0,81	0,47
21(31)	0,78	0,47	**42(63)**	0,81	0,36

2. Оценка опросника на его надёжность (по однородности, ретестовая надёжность).

Для дихотомической шкалы полученных ответов использованы критерии: 1.K-R (20) = 0,67; 2. Спирмен – Браун (1/2) = 0,99; 3. Спирмен – Браун = 0,76.

3. Оценка валидности опросника.

Для замера *критериальной валидности* использовался метод контрастных групп, разделённых по гендерному признаку (n=44 для каждой группы). Было выдвинуто следующее предположение, согласно которому испытуемые – *девушки обладают обладать более высоким уровнем готовности к саморазвитию, чем парни*. Высчитав среднее арифметическое для каждой из гендерных групп, мы определили, что для девушек оно было равно 60,13 баллам, для парней оно составило 58,40 балла. Гипотеза нашла подтверждение (t-критерий Стьюдента = 5,86 при p = 0,01).

Для оценки *конструктной валидности* опросника использовалась методика Т. Н. Сапожниковой «Диагностика готовности старшеклассников к жизненному самоопределению» (предполагалось, что замеряемые показатели находятся в прямой зависимости, так как подросток, готовый к саморазвитию, способен к жизненному самоопределению). Свободная выборка составила 54 человека: 27 испытуемых мужского пола и 27 – женского пола в возрасте 11-14 лет. Коэффициент корреляции равен коэффициенту валидности между результатами замеров по данным методикам (R = 0,79 при p = 0,01). Разрабатываемый опросник замеряет пара-

метр готовности к саморазвитию, гипотеза о прямой связи между жизненным самоопределением и готовностью к саморазвитию нашла подтверждение.

Для построения *тестовых норм* проведена процедура, включающая в себя:

– формирование свободной выборки стандартизации (n=344);

– осуществление проверки на нормальность с помощью функции Гаусса (распределение значимо не отличается от нормального);

– проведение линейной стандартизации с расчётом линейных оценок;

– перевод первичных оценок в стандартные баллы (Таблица Ж.2.3.3).

Таблица Ж.2.3.3 – Перевод первичных оценок в стандартные баллы

Сырые баллы по опроснику	Стэны	Сырые баллы по опроснику	Стэны	Сырые баллы по опроснику	Стэны
29	1	49	3	68	7
30	1	50	3	69	7
31	1	51	3	70	7
32	1	52	4	71	7
34	1	53	4	72	7
35	1	54	4	73	8
36	1	55	4	74	8
37	1	56	4	75	8
38	1	57	5	76	8
39	1	58	5	77	8
40	1	59	5	78	8
41	1	60	5	79	9
42	2	61	5	80	9
43	2	62	6	81	9
44	2	63	6	82	9
45	2	64	6	83	10
46	3	65	6	84	10
47	3	66	6		
48	3	67	6		

Были выявлены нормы по уровням для окончательного варианта опросника (Вариант 2) с использованием функции Гаусса. На рисунке Ж.2.3.1 представлены гауссианы плотности нормального распределения баллов по возрастным выборкам.

Нормирование для испытуемых младшего подросткового возраста (11-12 лет) является одинаковым, а разница с нормированием группы испытуемых 13-14-летнего возраста составляет 1 балл. Нормирование проведено отдельно для младших и старших подростков (Таблица Ж.2.3.4).

Таблица Ж.2.3.4 – Нормы по уровням готовности подростков к саморазвитию (общий балл по методике)

Уровень готовности подростка к саморазвитию	Возраст испытуемых			
	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет
Низкий уровень	0-56	0-56	0-56	0-56
Средний уровень	57-76	57-76	57-77	57-77
Высокий уровень	77-84	77-84	78-84	78-84

Исходя из полученных гауссиан (Рисунок Ж.2.3.1), для описания процесса готовности подростков к саморазвитию обозначено три уровня (Таблица Ж.2.3.5).

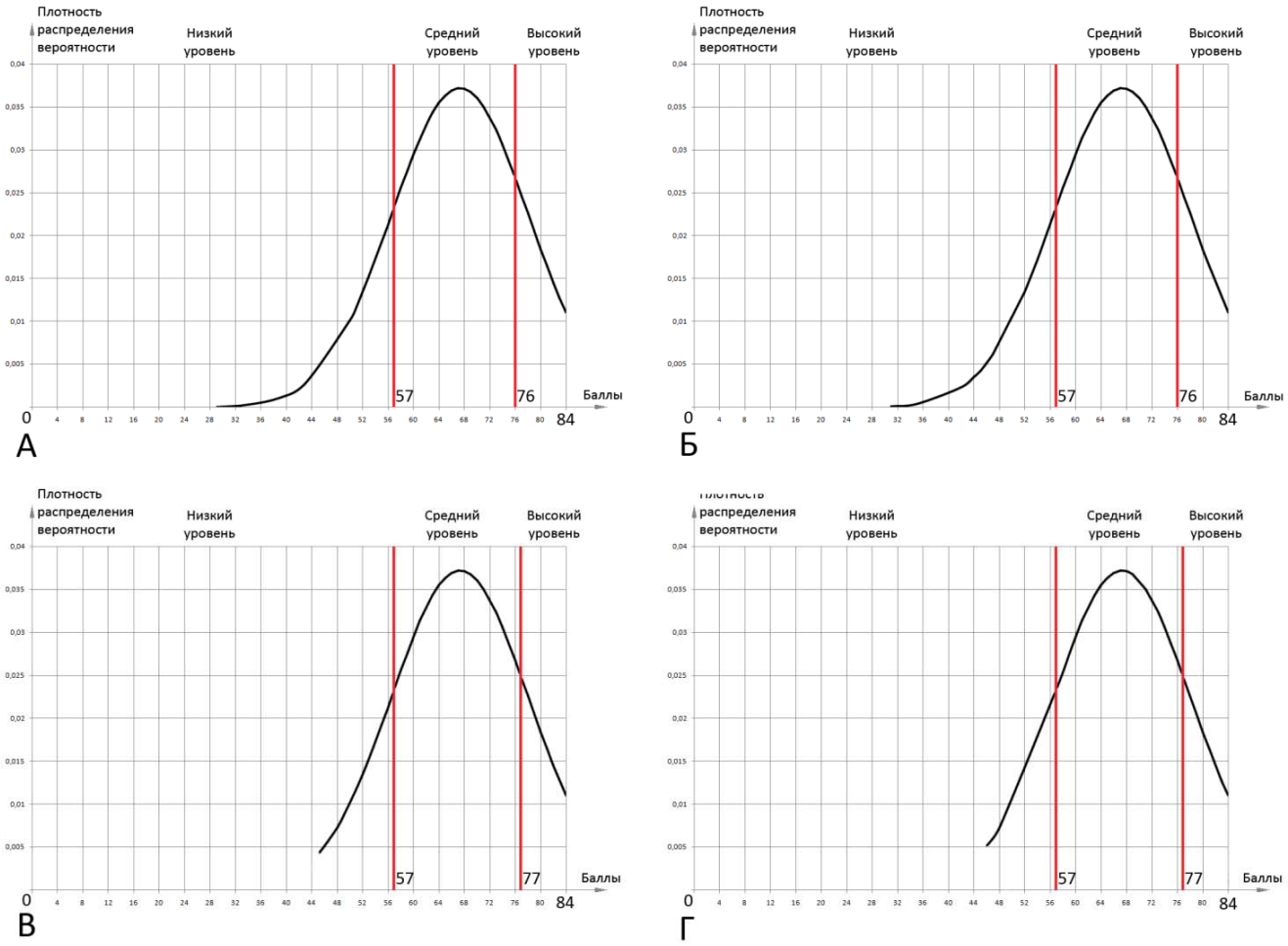


Рисунок Ж.2.3.1 – Плотность нормального распределения по возрастам
(А – для выборки испытуемых 11-летнего возраста, Б – для выборки испытуемых 12-летнего возраста, В – для выборки испытуемых 13-летнего возраста, Г– для выборки испытуемых 14-летнего возраста)

Таблица Ж.2.3.5 – Характеристика уровней сформированности готовности подростков к саморазвитию

Уровень готовности подростков к саморазвитию	Балл		Характеристика уровня [196]
	11-12 лет	13-14 лет	
1	2	3	4
Низкий уровень	0-56	0-56	процесс саморазвития подростка находится в начальном состоянии, проявление готовности носит эпизодический характер, деятельность осуществляется по примерам, образцам; отмечается боязнь трудностей и неготовность к их преодолению, отсутствует принятие нравственных норм
Средний уровень	57-76	57-77	процесс саморазвития не является ведущим для всестороннего развития подростка, но фиксируется его стремление к саморазвитию, выражению субъектной позиции; в деятельности подростка имеются фрагментарные проявления самопроектирования, осуществления нравственной рефлексии событий; имеется опыт преодоления, но не всегда происходит осознанное применение копинг-стратегий, адекватных проблемной ситуации

Продолжение таблицы Ж.2.3.5

1	2	3	4
Высокий уровень	77-84	78-84	процесс саморазвития проявляется в деятельности; подросток обладает нравственной устойчивостью, имеет чёткое представление о своих целях, опыт самопроектирования, воспринимает ситуации преодоления трудностей как возможность для саморазвития, проявляет активность и инициативу в решении трудностей, применяет копинг-стратегии, адекватные ситуации, предвидя последствия их использования

В основу конструирования опросника положен принцип сферности [103] и структура готовности подростка к саморазвитию (Приложение 1).

В разработанном опроснике для изучения готовности подростков к саморазвитию каждому из выделенных критериев и компонентов соответствует определенный блок вопросов. Суммы баллов по каждому из блоков могут быть использованы: в качестве количественных показателей определения уровня развития отдельных критериев готовности к саморазвитию; в качестве количественных показателей субъектности подростка, его способности к рефлексии и прогнозированию как компонентов готовности к саморазвитию (Таблица Ж.2.3.6).

Таблица Ж.2.3.6 – Ключ к обработке опросника

Критерий готовности подростка к саморазвитию	Компонент готовности подростка к саморазвитию		
	субъектность	способность к рефлексии	способность к самопрогнозированию
	Номер вопроса опросника		
Экзистенциальный	№1, №2	№3, №4	№5, №6
Мотивационный	№7, №8	№9, №10	№11, №12
Предметно-практический	№13, №14	№15, №16	№17, №18
Саморегуляционный	№19, №20	№21, №22	№23, №24
Эмоциональный	№25, №26	№27, №28	№29, №30
Интеллектуальный	№31, №32	№33, №34	№35, №36
Волевой	№37, №38	№39, №40	№41, №42

Шкала оценки готовности подростков к саморазвитию по компонен была там составлена с учётом данных перевода первичных оценок по соответствующим показателям (субъектность, способность к рефлексии и к самопрогнозированию) в стандартные баллы (Таблица Ж.2.3.7).

Таблица Ж.2.3.7 – Нормы по шкалам
оценки компонентов готовности подростков к саморазвитию

Уровень сформированности компонента	Младшие подростки (11-12 лет)			Старшие подростки (13-14 лет)		
	Компонент готовности подростка к саморазвитию			Компонент готовности подростка к саморазвитию		
	Субъектность	Способность к рефлексии	Способность к самопронозированию	Субъектность	Способность к рефлексии	Способность к самопргнозированию
Низкий уровень	0-17	0-18	0-17	0-17	0-18	0-17
Средний уровень	18-24	19-25	18-24	18-24	19-26	18-24
Высокий уровень	25-28	26-28	25-28	25-28	27-28	25-28

Нормы по шкалам оценки готовности подростков к саморазвитию, составленные с учётом данных перевода первичных оценок по критериям в стандартные баллы, представлены в таблице Ж.2.3.8.

Таблица Ж.2.3.8 – Нормы по шкалам
оценки критериев готовности подростка к саморазвитию

Уровень сформированности критерия	Возрастная группа	Критерий готовности подростка к саморазвитию						
		Экзистенциальный	Мотивационный	Предметно-практически	Саморегуляционный	Эмоциональный	Интеллектуальный	Волевой
Низкий уровень	МП	0-7	0-8	0-6	0-7	0-5	*0-7*	*0-6*
	СП	0-7	0-8	0-6	0-7	0-5	*0-6*	*0-7*
Средний уровень	МП	8-10	9-10	7-10	8-10	*6-8*	*8-10*	*7-10*
	СП	8-10	9-10	7-10	8-10	*6-9*	*7-10*	*8-10*
Высокий уровень	МП	11-12	11-12	11-12	11-12	*9-12*	11-12	11-12
	СП	11-12	11-12	11-12	11-12	*10-12*	11-12	11-12
Примечание – СМ-младшие подростки, СП – старшие подростки								

Приложение Ж.3
Опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк [262]

Методика предназначена для определения предпочитаемых способов поведения человека в трудных жизненных ситуациях, позволяет определить доминирующие копинг-стратегии. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 году, адаптирована Т. Л.Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой в 2004 году.

Испытуемому предлагаются 50 утверждений, касающихся поведения в трудной жизненной ситуации. Он должен оценить, как часто данные варианты поведения у него проявляются: «никогда», «редко», «иногда» или «часто».

Обработка полученных данных происходит через подсчёт суммы баллов по каждой субшкале: никогда – 0 баллов; редко – 1 балл; иногда – 2 балла; часто - 3 балла. Далее – вычисление по формуле: X = сумма балов / max балл*100. Доминирующая копинг-стратегия определяется по максимальному количеству баллов, которое набрал испытуемый по шкале соответствующего копинга (из возможного максимального значения по данной шкале).

Ключ сырых баллов и описание субшкал:

а) *конфронтационный копинг* (агрессивные усилия по изменению ситуации, предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску) - пункты: 2,3,13,21,26,37; б) *дистанцирование* (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость) - пункты: 8,9,11,16,32,35; в) *самоконтроль* (усилия по регулированию своих чувств и действий) - пункты: 6,10,27,34,44,49,50; г) *поиск социальной поддержки* (усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки) - пункты: 4,14,17,24,33,36; д) *принятие ответственности* (признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения) - пункты: 5,19,22,42; е) *бегство-избегание* (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы) - пункты: 7,12,25,31,38,41,46,47; ж) *планирование решения проблемы* (произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме) - пункты: 1,20,30,39,40,43; з) *положительная переоценка* (усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности; включает также религиозное измерение) – пункты: 15,18,23,28,29,45,48.

Приложение И
Комплекс диагностического инструментария для педагогов и методистов

Приложение И.1
Опросник для педагогов дополнительного образования «Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в системе дополнительного образования детей»
(автор – И. В. Иванова) [397]

Уважаемые коллеги!

Мы предлагаем Вам ответить на ряд вопросов, касающихся Вашей профессиональной деятельности. Для более точной обработки результатов просим Вас указать следующие данные о себе:

Образовательная организация дополнительного образования, в которой Вы работаете _____

Направленность образовательной программы, которую Вы реализуете в работе с детьми 11-14-летнего возраста:

- художественная;
- социально-гуманитарная;
- туристско-краеведческая
- техническая;
- естественнонаучная;
- физкультурно-спортивная.

Вопросы

1. **Какие личностные качества обучающихся Вы стремитесь сформировать на своих занятиях?** *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, качества)*

- любознательность, интерес к предмету;
- общая эрудиция;
- логическое мышление;
- творческие способности;
- коммуникативные способности;
- инициативность;
- мотивация к саморазвитию;
- способность к рефлексии;
- нравственные ценностные ориентации;
- готовность к самостоятельному и ответственному выбору;
- практические умения;
- _____ свой вариант ответа.

2. **Что Вы понимаете под результативностью образовательного процесса в Вашем творческом объединении?** *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, характеристики)*

- успешное освоение обучающимися образовательной программы;
- участие и достижения в различных конкурсах, фестивалях, выставках и соревнованиях;
- ранняя профессиональная ориентация обучающихся;
- обогащение личного опыта обучающихся и социально личностным содержанием;
- продуктивность деятельности, выражаемая в соответствующих предметно-практических достижениях (личных, групповых, коллективных) ;
- сформированная нравственная устойчивость обучающихся;
- готовность обучающихся к саморазвитию, сформированность субъектной позиции.
- _____ свой вариант ответа.

3. **Что Вам помогает добиваться лучших результатов в профессиональной деятельности?** *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, фактора)*

- систематическая подготовка обучающихся к конкурсам, олимпиадам, соревнованиям разного уровня;
- использование методов, направленных на раннюю профессиональную ориентацию;
- включение детей в социально полезные виды деятельности;
- активное включение родителей в образовательный процесс;

– использование методов нравственного воспитания;
– применение инновационных приемов и методов обучения;
– _____ свой вариант ответа.

4. Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности? *(выберите один вариант ответа)*

– систематически и целенаправленно использую методы формирования самоконтроля и рефлексии на занятиях;
– стремлюсь периодически применять на занятиях приемы формирования рефлексии и самоконтроля;
– полагаю, что нет необходимости развивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности.

5. Какие Вы используете средства, помогающие формировать у подростков рефлексию и самоконтроль? *(укажите используемые Вами средства)*_____

6. Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков нравственные ценностные ориентации? *(выберите один вариант ответа)*

– систематически и целенаправленно использую методы нравственного воспитания;
– стремлюсь периодически применять на занятиях методы и приемы нравственного воспитания;
– полагаю, что нет необходимости организовывать специальную работу по нравственному воспитанию подростков.

7. Какие Вы используете средства, помогающие формировать у подростков нравственную устойчивость? *(укажите используемые Вами средства)*_____

8. Как Вы думаете, готов ли современный подросток (11-14 лет) к самостоятельному и ответственному выбору? *(выберите один вариант ответа)*

– да;
– нет;
– затрудняюсь ответить.

9. **Какие Вы используете средства, помогающие формировать у подростков мотивацию к саморазвитию, самопознанию и самопрогнозированию?** *(укажите используемые Вами средства)*_____ [397]

Благодарим Вас за ответы!

Приложение И.2

Опросник для методистов дополнительного образования «Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в системе дополнительного образования детей» (автор – И. В. Иванова) [397]

Уважаемые коллеги!

Мы предлагаем Вам ответить на ряд вопросов, касающихся Вашей профессиональной деятельности. Для более точной обработки результатов просим Вас указать следующие данные о себе:

Образовательная организация дополнительного образования, в которой Вы работаете_____

Направленность Вашей методической деятельности:

– курирование программ художественной направленности;
– курирование программ социально-гуманитарной направленности;
– курирование программ туристско-краеведческой направленности;
– курирование программ технической направленности;

– курирование программ естественнонаучной направленности;
– курирование программ физкультурно-спортивной направленности;
– _____(другое).

Вопросы

1. Как Вы полагаете, какие личностные качества обучающихся необходимо стремитесь сформировать педагогу дополнительного образования на своих занятиях? *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, качества)*

– любознательность, интерес к предмету;
– общая эрудиция;
– логическое мышление;
– творческие способности;
– коммуникативные способности.
– инициативность;
– мотивация к саморазвитию;
– способность к рефлексии;
– нравственные ценностные ориентации;
– готовность к самостоятельному и ответственному выбору;
– практические умения.
– _____ свой вариант ответа.

2. Что Вы понимаете под результативностью образовательного процесса в творческом объединении образовательной организации дополнительного образования детей? *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, характеристики)*

– успешное освоение обучающимися образовательной программы;
– участие и достижения в различных конкурсах, фестивалях, выставках и соревнованиях;
– ранняя профессиональная ориентация обучающихся;
– обогащение личного опыта обучающихся и социально личностным содержанием;
– продуктивность деятельности, выражаемая в соответствующих предметно-практических достижениях (личных, групповых, коллективных);
– сформированная нравственная устойчивость обучающихся;
– готовность обучающихся к саморазвитию, сформированность субъектной позиции;
– _____ свой вариант ответа

3. Как Вы полагаете, что помогает педагогам дополнительного образования, работающим с подростками, добиваться лучших результатов в их профессиональной деятельности? *(выберите три наиболее значимых, с Вашей точки зрения, фактора)*

– систематическая подготовка обучающихся к конкурсам, олимпиадам, соревнованиям разного уровня;
– использование методов, направленных на раннюю профессиональную ориентацию;
– включение детей в социально полезные виды деятельности;
– активное включение родителей в образовательный процесс;
– использование методов нравственного воспитания;
– применение инновационных приемов и методов обучения;
– _____ свой вариант ответа.

4. Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности? *(выберите один вариант ответа)*

– полагаю, что педагогам необходимо систематически и целенаправленно использовать методы формирования самоконтроля и рефлексии на занятиях;
– считаю, что педагогам необходимо периодически применять на занятиях приемы формирования рефлексии и самоконтроля;
– полагаю, что нет необходимости развивать у подростков навыки анализа и оценки результатов собственной деятельности.

5. Какие Вы рекомендуете педагогам использовать средства, помогающие формировать у подростков рефлексию и самоконтроль? *(укажите средства)*___ _____

6. Как Вы относитесь к необходимости развивать у подростков нравственные ценностные ориентации? *(выберите один вариант ответа)*

– полагаю, что педагогам необходимо систематически и целенаправленно использовать методы нравственного воспитания обучающихся;

– считаю, что педагогам достаточно периодически применять на занятиях методы и приемы нравственного воспитания;
– полагаю, что нет необходимости организовывать специальную работу по нравственному воспитанию подростков.

7. Какие Вы рекомендуете педагогам использовать средства, помогающие формировать у подростков нравственную устойчивость? *(укажите средства)*_____

8. Как Вы думаете, готов ли современный подросток (11-14 лет) к самостоятельному и ответственному выбору? *(выберите один вариант ответа)*

– да;
– нет;
– затрудняюсь ответить.

9. **Какие Вы можете предложить использовать средства, помогающие педагогам дополнительного образования формировать у подростков мотивацию к саморазвитию, самопознанию и самопрогнозированию?** *(укажите средства)*_____ [397]

Благодарим Вас за ответы!

Приложение И.3
Анкета «Изучение готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков» (автор – И. В. Иванова)

[191; 192, на основе анкеты – 188, с.225-226]

1. В чём состоят ведущие идеи экзистенциальной стратегии воспитания ребёнка?
2. Что значит «саморазвитие» ребёнка?
3. Какие Вам известны барьеры саморазвития личности?
4. Каково содержание понятия «педагогическое сопровождение саморазвития ребёнка»?
5. Какие приёмы педагогического сопровождения саморазвития ребёнка Вам известны, и какие из них Вы применяете в своей педагогической работе?
6. Желали ли бы Вы пополнить знания в области организации педагогического сопровождения саморазвития подростков?
7. Каковы, с Вашей точки зрения, результаты саморазвития личности подростка?
8. Какие Вам известны современные подходы к осуществлению педагогического сопровождения детей в дополнительном образовании, и какие из них Вы используете?
9. Что такое «проект саморазвития подростка»?
10. Участвуете ли Вы в практике построения и реализации подростками проектов саморазвития? Если «да», укажите степень участия. Если «нет», укажите причины.
11. Как Вы считаете, чем вызвана актуальность составления и реализации проектов саморазвития подростков в условиях дополнительного образования?
12. Оцените свою теоретическую готовность к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования по 10-бальной шкале *(1 – низкий уровень готовности, явный недостаток информированности об идеях и смыслах подхода; 10 – считаю себя вполне осведомленным в теоретических вопросах педагогического сопровождения саморазвития),* обведя соответствующую цифру: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.
13. Оцените свою психологическую готовность к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании по 10-бальной шкале *(1 – низкий уровень психологической готовности, явный недостаток мотивации и заинтересованности в воплощении идей педагогического сопровождения саморазвития; 10 – считаю себя психологически готовым к реализации модели сопровождения),* обведя соответствующую цифру: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.
14. Оцените свою творческую готовность к реализации педагогического сопровождения

саморазвития подростков в дополнительном образовании по 10-бальной шкале *(1 – низкий уровень творческой готовности, явный недостаток творческой активности; 10 – считаю себя творческой, инициативной личностью, готовой активно воплощать инновационные идеи в области саморазвития),* обведя соответствующую цифру: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

15. Испытываете ли Вы необходимость в получении новых знаний по вопросам осуществления педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании?

16. Укажите, какие формы работы Вы считаете наиболее эффективными в плане повышения уровня готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании:

- обучающие семинары;
- лекции;
- курсы повышения квалификации;
- тренинги;
- мастер-классы;
- посещение открытых занятий;
- самообразование;
- индивидуальные консультации с методистом, психологом;
- другое _____.

17. Какие Вы предвидите проблемы, с которыми, возможно, Вам придется столкнуться в практике реализации идей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании?

18. Каково Ваше отношение к идеям педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании? Аргументируйте ответ.

Обработка полученных результатов.

Анкета содержит вопросы, направленные на изучение теоретического, психологического и творческого компонента готовности педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Вопросы №№ 1 – 4, 7, 9, 11 и 12 направлены на изучение уровня теоретического компонента готовности педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков. Обрабатывая результаты анкеты, за полный правильный ответ на вопросы №№ 1 – 4, 7, 9, 11 начисляется по 2 балла, за неполный правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный ответ начисляется 0 баллов. Максимальный балл – 14 баллов.

Отдельно обрабатывается ответ на вопрос №12, предусматривающий шкалирование. Выбранные баллы в пределах от 8 до 10 свидетельствуют об оценке личностью своего теоретического компонента готовности на высоком уровне, от 7 до 5 – на среднем уровне, от 4 до 1 – на низком уровне. Эти данные позволяют судить о самооценке знаниевого ресурса в рассматриваемой области (знания подходов педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании, знание приемов, средств, технологий педагогического сопровождения саморазвития личности).

Важно провести сравнение полученных результатов самооценки с итогами обработки ответов на вопросы №№ 1 – 4, 7, 9, 11, чтобы грамотно организовать дальнейшую работу с педагогами.

Полученные результаты по показателю «теоретический компонент готовности» должны обязательно учитываться специалистами, организующими подготовку педагогов к участию в реализации рассматриваемого сопровождения. Низкий уровень *информированности личности о концептуальных положениях в области изучаемого* явления блокирует её продвижение в направлении практического применения знаний и умений и, в свою очередь, требует специально организованной системной работы по изменению данного состояния.

В случае получения высоких результатов анкетирования по показателю «теоретический компонент готовности», объём мероприятий, их содержание и направленность нужно регулировать в сторону выбора таких форм работы, которые окажут больший вклад в развитие мотивационных характеристик личности педагогов (не исключена достаточная информированность в вопросах педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, при этом недостаточная мотивация к творческой активной работе по применению имеющихся знаний на практике). На это нужно обратить особое внимание при выборе форм и

методов работы. В плане повышения мотивации, творческой готовности личности желательно использовать активные формы работы с педагогами: тренинги, мастер-классы, посещение открытых занятий, в итоге чего, не исключено, что социальная мотивация к освоению инноваций перейдет в процессуальную мотивацию инновационной деятельности.

Чтобы судить о наличном уровне сформированности психологического компонента готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании, важно обратить внимание на характер ответов, полученных на вопросы №№ 6, 13, 15 -18. За ответы на вопросы №№ 6, 15 –18, свидетельствующие *о наличном желании, мотивации и потребности в профессиональном росте, активной деятельностной позиции*, начисляется по 2 балла. Максимально возможная сумма баллов по данному компоненту готовности – 10 баллов. Отдельное внимание необходимо обратить на ответы респондентов на вопрос №13, результаты шкалирования обрабатываются отдельно: выбранные баллы в пределах от 8 до 10 свидетельствуют об оценке педагогом своего психологического, мотивационного состояния на высоком уровне, от 7 до 5 – на среднем уровне, от 4 до 1 – на низком уровне. Эти данные говорят о *самооценке своего мотивационного ресурса в рассматриваемой области*. Интересно провести сравнение полученных результатов самооценки с итогами обработки ответов на вопросы №№ 6, 15 – 18.

Вопрос №17 предусматривает проведение рефлексии «*предвидение проблем и предполагаемые стили их решения*». Характер ответов на этот вопрос поможет понять степень психологической готовности педагогов к внедрению инноваций по сопровождению в практику взаимодействия с детьми, это должно отразиться на выборе содержания и форм подготовки педагогов и родителей. Какие выбрать методы и формы работы, подскажет обработка ответов на вопрос №16.

Оценить творческий компонент готовности педагога к реализации идей педагогического саморазвития подростка поможет анализ характера ответов педагогов на вопросы анкеты №№ 5, 8, 10 и 14. За ответы на вопросы №№ 5, 8, 10, свидетельствующие о наличном уровне *творческой активности педагога в профессиональной сфере и сфере общения с детьми*, начисляется по 2 балла. Максимально возможная сумма баллов – 6.

Отдельное внимание важно обратить на вопрос №14, предусматривающий шкалирование по десятибалльной системе. Вопрос направлен на определение *самооценки готовности педагогов к инновациям.* Выбранные баллы в пределах от 8 до 10 свидетельствуют об оценке творческого компонента готовности на высоком уровне, от 7 до 5 – на среднем уровне, от 4 до 1 – на низком уровне. Интересно провести сравнение полученных результатов самооценки с итогами обработки ответов на вопросы №№ 5, 8, 10, которые могут дать представление о практике творческой активности личности.

Результаты анкетирования откроют педагогу сильные и слабые стороны его готовности к осуществлению педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, обеспечат проведение рефлексии в области взаимоотношений с обучающимися.

Предложенную анкету можно использовать в процессе подготовки педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании не только в констатирующем, но и в формирующем режиме, что позволит отследить характер динамики исследуемых компонентов готовности, проводить текущую корректировку содержания и структуры подготовки.

Для педагогов заполнение анкеты будет интересным также в плане самопознания, рефлексии достижений и движения в сфере взаимоотношений с детьми.

Приложение К
Результаты опытной работы, организованной в рамках исследования

Приложение К.1
Подготовка студентов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ходе реализации основных образовательных программ Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»

Приложение К.1.1
Подготовка будущих педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ходе реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Педагогика режиссуры и сценического искусства», бакалавриат, заочная форма обучения

Таблица К.1.1 – Подготовка будущих педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ходе реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Педагогика режиссуры и сценического искусства», бакалавриат, заочная форма обучения

Дисциплина [467]	Программная тема [467]	Компонент подготовки к сопровождению [184]
1	2	3
Б1.Б.4.1 «Педагогика» *(дисциплина профессионального обязательного модуля базовой части учебного плана)*	Педагогическая деятельность: ее сущность и ценностные характеристики. Содержание воспитательного процесса. Методы, средства, формы воспитания	рассмотрение вопросов формирования ценностно-смысловой сферы подростка
Б1.Б.4.2 «Психология в образовании» *(дисциплина профессионального обязательного модуля базовой части учебного плана)*	Внешние и внутренние условия обучения и воспитания. Обучение и воспитание как формирование поведения. Обучение и воспитание как формирование деятельности	изучение психолого-педагогических основ педагогического сопровождения саморазвития обучающегося как функции воспитания
Б1.В. ОД.1.3 «Проектирование в профессиональной деятельности»* *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана, модуль «Проектная деятельность»)*	Социальное, творческое и педагогическое проектирование. Творческие, педагогические и социальные проекты. Формирование и развитие проектной культуры личности как важный фактор ее социальной активности. Технологии, методы и этапы разработки социальных, творческих и педагогических проектов. Разработка и защита курсовых проектов по тематике проектирования	изучение технологий проектной деятельности; рассмотрение проекта саморазвития как вида проекта, направленного на решение субъектно важной задачи (семь видов проектов саморазвития
Б1.В. ОД.2.3 «Психология общения» *(обязательная*	Общение как восприятие человека человеком. Общение как обмен информацией. Общение как взаимодействие в	изучение общения как фактора формирования референтности педагога как

Продолжение таблицы К.1.1.

1	2	3
дисциплина вариативной части учебного плана, модуль «Коммуникативная деятельность и языковое общение»)	группе. Проявление Я-концепции в общении. Саморегуляция в процессе общения. Развитие стрессоустойчивости. Развитие компетентности в общении	субъекта педагогического сопровождения
Б1.В. ОД.4.6 «Педагогические инструменты управления аудиторией при организации досуговой деятельности» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана модуля профильной направленности)*	Специфика педагогического общения. Культура речи в профессиональной деятельности. Основы мастерства публичного выступления. Речевой этикет в педагогической деятельности. Профессиональные речевые жанры в педагогическом общении	
Б1.В. ОД.3.3 «Духовно-нравственное воспитание личности: версия русской классики» *(обязательная дисциплина профессионального обязательного модуля вариативной части учебного плана)*	Духовные искания в фольклоре и древнерусской литературе. Исследование произведений устного народного творчества и древнерусской литературы	рассмотрение нравственного и духовно-нравственного опыт как фактора формирования ценностных установок личности и вектора саморазвития личности
Б1.В. ОД.4.3 «Технологии обучения театральному мастерству в дополнительном образовании» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана модуля профильной направленности)*	Работа над ролью в учебном спектакле. Работа над ролью в отрывке из пьесы в жанре комедии и фарса. Работа над ролью в отрывке из пьесы в жанре драмы. Работа над ролью в отрывке стихотворной драматургии (в жанре комедии, трагедии). Подбор и изучение вспомогательного материала в работе над ролью. Проектирование индивидуальных маршрутов развития в дополнительном образовании (с использованием развивающих возможностей театра)	накопление опыта составления индивидуальных маршрутов развития детей в дополнительном образовании
Б1.В. ОД.4.4 «Технологии обучения сценическому мастерству в дополнительном образовании» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана*	Дополнительное образование как среда творческого становления личности. Проектирование образовательных программ и индивидуальных маршрутов саморазвития детей и подростков в дополнительном образовании	рассмотрение развивающих и воспитательных возможностей дополнительного образования и их роли в формировании саморазвивающейся личности обучающихся

Продолжение таблицы К.1.1.

1	2	3
Б1.В. ОД.4.5 «Психолого-педагогические основы творческой деятельности» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана модуля профильной направленности)*	Методы творческого саморазвития личности. Перспективы творческого саморазвития личности. Барьеры творческого роста и пути их преодоления. Приемы творческого саморазвития личности. Тренинг творческого саморазвития. Арт-педагогика как практика творческого роста и самоактуализации личности. Арт-педагогический практикум. Проектирование программ творческого развития личности	изучение методов творческого саморазвития и их рассмотрение в контексте экзистенциального проектирования
Б1.В. ОД.4.8 «Арт-педагогика в творческом развитии детей и молодёжи» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана модуля профильной направленности)*	Основные теории арт-терапии и арт-педагогики. Диагностические, развивающие, воспитательные и терапевтические возможности метода	
Б1.В. ОД.4.9 «Основы режиссерского анализа» *(обязательная дисциплина вариативной части учебного плана модуля профильной направленности)*	Работа над литературным текстом. Анализ сюжетного развития. Анализ системы персонажей произведения. Анализ речевого строя произведения. Анализ образного строя произведения	рассмотрение основ литературного анализа текста, в том числе в целях его применения в ходе педагогической работы с дилеммными ситуациями
Б1.В. ДВ.4.2 «Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков в дополнительном образовании» *(дисциплина по выбору вариативной части учебного плана)*	Современные основы психолого-педагогического сопровождения детей в дополнительном образовании. Психолого-педагогическая поддержка деятельности и общения ребенка в дополнительном образовании. Индивидуализация как концептуальная основа психолого-педагогического сопровождения общения и деятельности ребенка. Психологические характеристики индивидуальной образовательной деятельности ребенка и подростка в контексте дополнительного образования. Сущность проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребёнка и подростка. Этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребёнка и подростка. Создание креативной среды для психолого-педагогической поддержки деятельности и общения. Психологические особенности коммуникации в процессе поддержки детей и подростков в	изучение специфики организации сопровождения и поддержки обучающихся в дополнительном образовании

Продолжение таблицы К.1.1.

1	2	3
	дополнительном образовании. Психологические технологии поддержки личностного и творческого развития в дополнительном образовании. Индивидуальная образовательная программа ребенка. Индивидуальный план образовательной деятельности ребенка. Индивидуальный образовательный маршрут. Требования к использованию технологии портфолио в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков. Разработка системы отслеживания результатов психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в дополнительном образовании	
Б1.В. ДВ.7.1 «Театральная деятельность как средство эстетического воспитания» *(дисциплина по выбору вариативной части учебного плана)*	Требования к выбору театрального репертуара. Проектирование индивидуальных маршрутов эстетического развития в дополнительном образовании (с использованием воспитывающих возможностей театра). Разработка сценариев театральных постановок в дополнительном образовании, направленных на эстетические развитие детей	Рассмотрение развивающих и воспитательных возможностей театра; театр как средство воспитания; возможности театра в формировании нравственных ориентиров личности
Б1.В. ДВ.7.2 «Театр и музыка в эстетическом воспитании» *(дисциплина по выбору вариативной части учебного плана)*	Познавательные и воспитательные возможности театра. Формирование нравственно эстетических взглядов, чувств, эстетических критериев через систему приобщения к театру и музыке. Методы организации, формы и виды театральной деятельности, музыкальной деятельности	
Примечание – * – программа разработана и реализуется И. В. Ивановой		

Приложение К.1.2
Опыт реализации дисциплины «Проектирование в профессиональной деятельности» (44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Педагогика режиссуры и сценического искусства», бакалавриат, заочная форма обучения) [184; 467]

Организуя образовательный процесс студентов в рамках реализации *дисциплины «Проектирование в профессиональной деятельности»,* решаются следующие *задачи*: овладение терминологическим аппаратом педагогического, творческого и социального проектирования; овладение инструментарием выбора и адекватного использования методов и приёмов в процессе составления и реализации социальных, творческих и педагогических проектов. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций: способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способность проектировать образовательные программы (ПК-8); способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обу-

чающихся (ПК-9); способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10). *В результате освоения дисциплины студент должен знать:* правила работы в коллективе в условиях составления и реализации педагогических, творческих и социальных проектов; приёмы проектирования социальных проектов для детей, подростков и молодёжи; правила и приёмы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, траекторий профессионального роста и личностного развития; *уметь:* проектировать социальные проекты для детей, подростков и молодежи; применять правила и приёмы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; составлять, реализовывать и анализировать траектории профессионального роста и личностного развития; *владеть:* способами проектирования педагогических и социальных проектов, составления индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, приёмами составления, реализации и анализа траекторий своего профессионального роста и личностного развития [467; 184, с.55-56].

Программой предусмотрены *консультации по написанию курсовых проектов*, в ходе которых рассматриваются следующие темы: «Социальное, творческое и педагогическое проектирование», «Творческие, педагогические и социальные проекты», «Формирование и развитие проектной культуры личности как важный фактор ее социальной активности», «Технологии, методы и этапы разработки социальных, творческих и педагогических проектов». В ходе изучения технологии проектной деятельности отдельное внимание уделяется рассмотрению проекта саморазвития как вида проекта, направленного на решение субъектно важной для обучающегося задачи. В интерактивной форме (с использованием case-study) студентам предлагаются семь видов проектов саморазвития, согласно сферам личности, в которых формируются потребности в саморазвитии. Выполняя задания для *самостоятельной работы*, студент изучает литературу, подготавливает сообщения, рефераты, определяет тему курсового проекта, занимается разработкой и реализацией самостоятельного исследования [467; 184].

Программой предусмотрена *защита студентами курсовых проектов* по тематике проектирования в профессиональной деятельности, которая проводится в устной форме (студент презентует составленный и реализованный проект), на защиту предоставляются текст проекта и мультимедийная презентация. В 2020-2021 учебном году студентами третьего курса были подготовлены, реализованы и защищены следующие проекты: «Разработка индивидуальной траектории саморазвития студентов через их включение в театральную деятельность» (данный проект содержательно и методически опирается на идеи рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития обучающихся, раскрывая их применительно к студенческому возрасту); идеи формирования нравственной устойчивости личности и развития нравственных ценностных ориентаций как фактора саморазвития прослеживаются в проектах: «Формирование культуры поведения молодёжи через приобщение к театральной деятельности», «Формирование культуры поведения молодёжи через их приобщение к музыке», «Формирование эстетических представлений обучающихся в условиях театральной студии». Курсовые проекты на темы: «Театральная постановка «Новогоднее представление» и развивающие возможности её реализации», «Музыкально-театральная постановка «Шаги к Победе» и воспитательные возможности её реализации», «Театрализованное представление «Широкая Масленица» и её воспитательные возможности» раскрывают воспитательный и развивающий потенциал театральной деятельности применительно к авторским разработкам сюжетно-постановочных театральных мероприятий для детей разных возрастных групп. При их реализации студентами важное внимание было уделено организации рефлексивного компонента постановок и представлений, направленного на формирование рефлексивно-ценностного отношения зрителей к происходящему событийному мероприятию, проецированию себя в конкретных жизненных ситуациях. Автором курсового проекта «Профилактика аддиктивного поведения подростков через приобщение к театральной деятельности» был подробно изучен вопрос, связанный с формированием адаптивных копинг-стратегий, наличие которых позволяет подростку перевести стратегию преодоления из различных форм агрессии в форму активного преодоления, связанного с саморазвитием в условиях театральной деятельности [184, с.55-57].

Приложение К.1.3
Подготовка магистрантов к участию в реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ходе реализации основной образовательной программы по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Коучинг в педагогическом и социальном сопровождении детей и молодёжи в современных социально-культурных условиях», очная форма обучения

Таблица К.1.3 – Подготовка магистрантов к участию в реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ходе реализации основной образовательной программы по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Коучинг в педагогическом и социальном сопровождении детей и молодёжи в современных социально-культурных условиях», очная форма обучения

Дисциплина [467]	Программная тема [467]	Компонент подготовки к сопровождению [182; 184]
1	2	3
Б1.В.ОД.1. «Коучинг в работе с детьми и молодежью»* *(дисциплина предметного модуля части, формируемой участниками образовательных отношений)*	Коучинг как вид и парадигма психолого-педагогической помощи. Этапы индивидуального коучинга. Технологии коучинга. Коучинг в образовании. Коучинг в работе с молодёжью	изучение коуч-техник и рассмотрение их возможностей в целях развития рефлексии, прогностических способностей как процессуальной основы самопознания и саморазвития личности
Б1.В.01.02. «Проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития личности»** *(дисциплина предметного модуля части, формируемой участниками образовательных отношений)*	Саморазвитие как предмет научного познания. Педагогический смысл саморазвития. Характеристики саморазвивающейся личности. Саморазвитие личности в условиях глобализации образования. Приемы саморазвития. Практики саморазвития личности. Препятствия саморазвитию. Психолого-педагогические рекомендации по составлению индивидуальных маршрутов саморазвития (по возрастам). Методические рекомендации по проектированию мониторингов саморазвития. Психодиагностическое сопровождение подготовки индивидуальных маршрутов саморазвития личности (по возрастам). Практика разработки индивидуальных маршрутов саморазвития личности (по возрастам). Подготовка педагогов и родителей к сопровождению саморазвития обучающихся.	изучение теории и практики педагогического сопровождения саморазвития обучающихся
Б1.В.ДВ.02.02 «Современные психолого-педагогические технологии сопровождения личности»* *(дисциплина по*	Сопровождение как форма психолого-педагогической деятельности. Основные направления психолого-педагогического сопровождения. Применение технологий сопровождения в различных сферах психолого-педагогической деятельности	изучение видов, методов и форм реализации психолого-педагогического сопровождения личности

Продолжение таблицы К.1.3

1	2	3
выбору части, формируемой участниками образовательных отношений)		
Примечания: * – И. В. Иванова приняла участие в реализации программы дисциплины; **– программа разработана и реализована И. В. Ивановой		

Приложение К.1.4
Опыт реализации дисциплины «Проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития личности» (44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Коучинг в педагогическом и социальном сопровождении детей и молодёжи в современных социально-культурных условиях», очная форма обучения)

Целью дисциплины является формирование профессиональной компетентности и психолого-педагогической готовности обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности в области разработки проектов саморазвития личности. В *задачи* дисциплины входит: формирование представлений о теоретических, прикладных и инструментальных аспектах образовательной сферы; формирование системы теоретико-методологических знаний о структуре, содержании, проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и проектов саморазвития личности; обучение разработке проектов саморазвития в зависимости от индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей личности [467; 182].

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование *профессиональных компетенций*: способен организовывать социально-психолого-педагогическую диагностику и сопровождение личности (ПК-3); способен организовывать и осуществлять психолого-педагогическое консультирование (ПК-4). В итоге освоения дисциплины студент должен *знать* специфику развивающих программ, направленных на проектирование проектов саморазвития личности, принципы организации психолого-педагогического консультирования по проблеме саморазвития личности, научные подходы к пониманию саморазвития как актуальной проблемы, возможности саморазвития личности на разных возрастных этапах, структуру и принципы проектирования диагностики личности; *уметь* организовать профессиональное психолого-педагогическое консультирование личности по проектированию маршрута развития своих способностей, проектировать диагностическую работу по изучению способностей личности к саморазвитию на разных возрастных этапах; *владеть* навыками проектирования и осуществления проектов саморазвития личности на различных возрастных этапах, навыками организации психолого-педагогического консультирования; навыками составления рекомендаций для клиента, учитывая его индивидуальные особенности, навыками применения современных научно-практических разработок в области саморазвития личности [467].

Дисциплина представлена *тремя разделами*: «Междисциплинарный анализ проблемы саморазвития», «Саморазвитие личности: пути, методы, барьеры» и «Проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития личности», которые осваиваются студентами в ходе лекций, практических занятий и выполнении самостоятельной работы [467; 184, с.57]

В ходе изучения раздела «Междисциплинарный анализ проблемы саморазвития» магистранты осваивают темы: «Саморазвитие как предмет научного познания», «Педагогический смысл саморазвития личности», «Характеристики саморазвивающейся личности», «Саморазвитие личности в условиях глобализации образования». Раздел «Саморазвитие личности: пути, методы, барьеры» носит практико-ориентированную направленность и раскрывается через темы: «Приёмы саморазвития личности», «Практики саморазвития личности» и «Препятствия са-

моразвитию личности». Раздел «Проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития личности», включает в себя темы: «Психолого-педагогические рекомендации по составлению индивидуальных маршрутов саморазвития личности (по возрастам)», «Методические рекомендации по проектированию мониторингов уровня саморазвития личности», «Психодиагностическое сопровождение подготовки индивидуальных маршрутов саморазвития личности (по возрастам)», «Практика разработки индивидуальных маршрутов саморазвития личности (по возрастам)» и «Вопросы подготовки педагогов и родителей к реализации сопровождения саморазвития обучающихся» [467; 182].

Активные методы обучения, используемые в холе проведения занятий: case-study, метод «мозгового штурма», предусмотрена подготовка и защита студентами индивидуальных и групповых проектов, эссе, обучение проводится с применением интернет-технологий, мультимедийных проектов. Видами самостоятельной работы магистрантов является: составление тезисов, библиографического списка по темам: «Характеристики саморазвивающейся личности» и «Саморазвитие как предмет научного познания» (Раздел 1), подготовка схемы основных психологических составляющих саморазвития личности и написание эссе на тему: «Препятствия саморазвитию личности» (Раздел 2), подготовка мониторинга саморазвития личности и в опоре на него – составление индивидуального маршрута саморазвития личности (Раздел 3). По итогам изучения дисциплины магистранты сдают зачёт с оценкой [467; 184].

Приложение К.2
Материалы для подготовки будущих и практикующих педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение К.2.1
Модуль «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков», направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, уровень высшего образования – бакалавриат
(автор модуля - И. В. Иванова)

Формируемая компетенция (согласно ФГОС высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утв.приказом Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 г. N 50362) [469]:

– способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4).

Таблица К.2.1 – Тематический план модуля [184]

Раздел и его содержание	Всего	ЛК	ПЗ	СР
1	2	3	4	5
Раздел 1. Феномен саморазвития личности. Саморазвитие как междисциплинарная категория. Характеристики саморазвивающейся личности Чувство взрослости, становление субъектности, критичность мышления, развитие волевых качеств, склонность к рефлексии и формирование ценностных ориентаций как новообразования подросткового возраста. Понятие и критерии готовности подростков к саморазвитию. Диагностика готовности подростка к саморазвитию.	8 ч.	4 ч.	2 ч.	2ч. (рефераты)

Продолжение таблицы К.2.1

1	2	3	4	5
Раздел 2. Воспитание свободного человека в теории и истории педагогики. Воспитание свободного человека в теории и истории педагогики: зарубежный и отечественный педагогический опыт. Требования к личности педагога как значимого «другого». Экзистенциальная педагогика, современные подходы к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в образовательной среде.	8 ч.	4 ч.	2 ч.	2ч. (доклады, эссе)
Раздел 3.Методика педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Возможности дополнительного образования в саморазвитии обучающихся. Фасилитирующая, коучинговая и наставническая функции педагогического сопровождения саморазвития подросток в дополнительном образовании. Методы и формы педагогического сопровождения саморазвития подростков. Формирование рефлексивных способностей, ценностно-смысловых ориентаций подростков. Основные подходы к оказанию педагогической помощи подросткам в процессе становления саморазвивающейся личности. Условия эффективности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.	12 ч.	4 ч.	4 ч.	4ч. (конспект занятия для подростков)
Раздел 4. Реализация рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании. Построение подростками проектов саморазвития, их педагогическое сопровождение. Формирование готовности подростков к саморазвитию в процессе социально значимой деятельности. Волонтерская деятельность подростков как элемент социального воспитания и формирования ценностно-смысловой сферы личности.	8 ч.	2 ч.	4 ч.	2ч. (подготовка деловой игры по моделированию проектов саморазвития подростка)
Итого	**36 ч.**	**14 ч.**	**12 ч.**	**10ч.**
Примечание: ЛК – лекции, ПЗ – практические занятия, СР – самостоятельная работа; УК – универсальная компетенция, ОПК – общекультурная компетенция				

Предусмотрено обучение с применением интернет-технологий, мультимедийных проектов, case-study, метода «мозгового штурма», коуч-техник, проведение модераций по проблемам саморазвития.

Ожидаемые результаты: знание основных положений рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению подростков в дополнительном образовании, умение организовывать ценностно-ориентированную среду в дополнительном образовании, владение технологией и методами нравственного воспитания обучающихся, реализующимися в рамках реализации подхода.

Оценочное средство: защита студентами групповых проектов.

Приложение К.2.2
Модуль «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков», направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование, уровень высшего образования – магистратура (автор модуля – И. В. Иванова)

Формируемые компетенции (согласно ФГОС высшего образования, уровень высшего образования магистратура, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 г. N 50361) [470]:

–способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1);

–способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4).

Таблица К.2.2 – Тематический план модуля [182; 184]

Раздел и его содержание	Всего	ЛК	ПЗ	СР
1	2	3	4	5
Раздел 1. Теоретико-методологические основы изучения процесса саморазвития подростков. Философские предпосылки изучения саморазвития личности. Психологические аспекты саморазвития. Подростковый возраст как сензитивный для формирования готовности личности к саморазвитию. Понятие, структура и критерии готовности подростков к саморазвитию. Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования.	8 ч.	2 ч.	2ч.	4ч. (аннотация научных статей и монографий)
Раздел 2. Концептуальные основы педагогического сопровождения саморазвития подростков. Экзистенциальная педагогика, её инновационное начало, связь с экзистенциальной философией и психологией экзистенциализма. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, его закономерности и принципы.	10 ч.	4 ч.	2 ч.	4ч. (аннотация научных статей и монографий)
Раздел 3.Рефлексивно-ценностный подход как методологическая база для разработки и реализации технологий, методов и приемов педагогического сопровождения саморазвития обучающихся. Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.	8 ч.	2 ч.	4 ч.	2ч. (разработка схем моделей сопровождения)
Раздел 4. Реализация рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Моделирование ситуаций реализации методики проблемных ситуаций в дополнительном образовании. Моделирование вариантов педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в процессе социально значимой деятельности. Реализация фасилитирующей, коучинговой и наставнической функций сопровождения саморазвития подросток в дополнительном образовании.	10 ч.	0ч.	2 ч.	8ч. (написание научной статьи)
Итого	**36 ч.**	**8 ч.**	**10 ч.**	**18ч.**
Примечание: ЛК – лекции, ПЗ – практические занятия, СР – самостоятельная работа; УК – универсальная компетенция, ОПК – общекультурная компетенция				

Предусмотрено обучение с применением интернет-технологий, мультимедийных проектов, case-study, метода «мозгового штурма», коуч-техник, проведение модераций по проблемам саморазвития, моделирование магистрантами вариантов педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании, подготовка и защита индивидуальных проектов.

Ожидаемые результаты: знание концепции рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению подростков в дополнительном образовании, специфики реализации фасилитирующей, коучинговой и наставнической функции сопровождения, умение организовывать ценностно-ориентированную среду в дополнительном образовании, владение технологией педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, методами нравственного воспитания и рефлексивной оценки обучающимися себя в конкретной проблемной ситуации.

Оценочное средство: защита студентами индивидуальных проектов [182; 184].

Приложение К.2.3
Контент программ дополнительного профессионального образования, направленный на подготовку педагогов к сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании (автор модуля – И. В. Иванова)

Формируемые компетенции (согласно ФГОС высшего образования, уровень высшего образования магистратура, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 г. N 50361) [470]:

–способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1);

–способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4).

Таблица К.2.3 – Структурно-содержательное описание контента программ [183, с.25]

Разделы и их содержание	Всего	ЛК	ПЗ	СР
1	2	3	4	5
Раздел 1. Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования. Сущность саморазвития личности в контексте экзистенциальной педагогики. Понятие, структура и критерии готовности подростков к саморазвитию. Возможности дополнительного образования в формирования саморазвивающейся личности подростка.	4 ч.	1 ч.	0ч	2ч. (изучение литературы, собеседование)
Раздел 2. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков. История становления экзистенциальных подходов в педагогике. Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанного на идеях рефлексивно-ценностного подхода.	4 ч.	2 ч	0 ч	2ч. (изучение литературы, собеседование)
Раздел 3. Методические основы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Методы, формы и условия эффективности педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Фасилитирующая, коучинговая и наставническая функции педагогического	6 ч.	2 ч.	2 ч.	2ч. (подготовка педагогических

Продолжение таблицы К.2.3

1	2	3	4	5
сопровождения саморазвития подросток в дополнительном образовании				проектов)
Раздел 4. Реализация рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Обучение подростков основам рефлексивной деятельности. Стимулирование рефлексивного поведения подростков. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании. Формирование готовности подростков к саморазвитию в процессе социально значимой деятельности. Опыт педагогического сопровождения саморазвития подростков в волонтерской деятельности	6 ч.	2 ч	2 ч.	2ч. (подготовка педагогических проектов)
Итого	**20 ч.**	**8 ч.**	**4 ч.**	**8ч.**
Примечание: ЛК – лекции, ПЗ – практические занятия, СР – самостоятельная работа; УК – универсальная компетенция, ОПК – общекультурная компетенция				

Предусмотрено обучение с применением интернет-технологий, мультимедийных проектов, case-study, метода «мозгового штурма», коуч-техник, модераций, обсуждение результатов педагогического опыта слушателей, анализ продуктов деятельности подростков (эссе, сочинений, записей в дневниках, ответов на вопросы анкет, опросников), подготовка и защита слушателями индивидуальных педагогических проектов. Предполагается использование информативно-диалогических и проблемных лекций (бинарные лекции, лекции-провокации, лекции-пресс-конференции), проведение практических занятий в активных формах (проблемное занятие, модерация, занятие-дискуссия, педагогическая мастерская, тренинг).

Ожидаемые результаты: знание комплекса педагогических средств, условий и правил сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте рефлексивно-ценностного подхода, умение организовывать ценностно-ориентированную среду в дополнительном образовании, реализовывать фасилитирующую, коучинговую и наставническую функции сопровождения, владение технологией и методами, реализующимися в рамках реализации подхода.

Оценочное средство: защита педагогических проектов [183].

Приложение К.3
Подготовка педагогов к участию в педагогическом эксперименте

Приложение К.3.1
План подготовки специалистов ДЮЦКО «Галактика» к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в структуре деятельности экспериментальной площадки

Таблица К.3.1 – План подготовки специалистов ДЮЦКО «Галактика» к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в структуре деятельности экспериментальной площадки «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования» [189; 320]

Наименование вида работы	Цель и планируемый результат	Вид отчетности
1	2	3
Педагогический совет «Педагогическое сопровождение	мотивация сотрудников ДЮЦКО «Галактика» к участию в экспериментальной	протокол педагогического совета

Продолжение таблицы К.3.1

1	2	3
саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования»	деятельности; принятие решения об утверждении темы научно-методической работы	
Проблемный семинар с элементами тренинга «Саморазвитие как отражение проекта существования человека»	мотивация педагогов к изучению вопросов саморазвития личности, погружение в проблематику экспериментальной деятельности	рефлексивные карты участников семинара
Семинар с элементами тренинга «Готовность подростка к саморазвитию: сущность, критерии, показатели, специфика диагностического изучения»	Привлечение педагогов к организации вводного мониторинга готовности подростков к саморазвитию; совершенствование профессиональных компетенций педагогов и методистов ДЮЦКО «Галактика» в сфере диагностической деятельности	протоколы диагностики
Малый педсовет «Результаты диагностики готовности подростков к саморазвитию»	привлечение педагогов к анализу полученных результатов по изучению уровня готовности подростков к саморазвитию, обучающихся в творческих объединениях разной направленности, принятию решения о совершенствовании педагогического процесса в образовательной организации дополнительного образования	аналитическая справка об уровне готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию
Семинар с элементами тренинга «Идеи рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в ДЮЦКО «Галактика»	повышение уровня готовности педагогов ДЮЦКО «Галактика» к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков; определение возможностей реализации фасилитирующей, коучинговой и наставнической функций	текст научной статьи, эссе педагогов, подготовленные по итогам проведения семинара
Тренинг «Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития личности, пути его формирования»	повышение уровня готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании	текст научной статьи, эссе педагогов, подготовленные по итогам проведения тренинга
Мастер-класс «Составление подростками проектов саморазвития и педагогическое сопровождение педагогами данной деятельности в дополнительном образовании»	повышение уровня готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании с учётом применения фасилитирующей, коучинговой и наставнической функций сопровождения	текст научной статьи и эссе педагогов, подготовленные по итогам проведения мастер-класса
Семинар с элементами тренинга «Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей»	повышение уровня готовности педагогов к применению технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании	текст научной статьи и эссе педагогов, подготовленные по итогам проведения семинара

Продолжение таблицы К.3.1

1	2	3
Семинар «Презентация образовательных программ-модулей в образовательный процесс ДЮЦКО «Галактика»	знакомство педагогов, организующих работу с подростками в режиме экспериментальной деятельности, с образовательными программами-модулями «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира»; определение возможностей включения содержания модулей в работу творческих объединений разной направленности	тексты образовательных программ-модулей «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира»
Дискуссионная площадка «Моделирование педагогического сопровождения саморазвития подростков в ДЮЦКО «Галактика»	побуждение педагогов и методистов к моделированию вариантов педагогического сопровождения саморазвития подростков в творческих объединениях ДЮЦКО «Галактика», коллективная рефлексия, согласование модели; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области педагогического моделирования	схемы моделирования педагогического сопровождения саморазвития подростков в ДЮЦКО «Галактика»
Круглый стол «Организация взаимодействия различных социальных институтов, участвующих в процессе социального воспитания подростков как условие эффективности реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании»	привлечение педагогов к выбору социальных партнёров; их определение с учётом функциональной социально-педагогической доминанты – приоритетного воспитательного ресурса социального партнёра	список потенциальных социальных партнёров, сформированный с учётом запроса подростков по итогам составления проектов саморазвития
Модерация «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: опыт, проблемы, перспективы»	диссеминация передового педагогического опыта, определение перспектив и дальнейшего хода реализации экспериментальной деятельности; совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании	протокол проблемного семинара, принятие решения о публикации научных и методических статей, образовательных программ
Промежуточные мониторинги образовательной деятельности ДЮЦКО «Галактика» по формированию готовности подростков к саморазвитию	совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области рефлексии собственной педагогической деятельности; определение характера динамики уровня готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию, сравнительный анализ полученных результатов	аналитическая справка об уровне готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию (в сравнительном анализе полученных данных)

Продолжение таблицы К.3.1

1	2	3
Педагогические советы «Итоги учебного года ДЮЦКО «Галактика»	совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области рефлексии собственной педагогической деятельности; аналитика хода и промежуточных результатов экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика»	протоколы педагогических советов
Педагогические советы «План работы ДЮЦКО «Галактика» на новый учебный год»	совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области планирования собственной педагогической деятельности; принятие решения о продолжении апробации модели сопровождения саморазвития подростков ДЮЦКО «Галактика», планирование форм и методы работы в рамках экспериментальной деятельности, видов отчетности	протоколы педагогических советов
Мониторинг готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию.	определение характера динамики уровня готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию, сравнительный анализ полученных результатов; совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области диагностики и рефлексии собственной педагогической деятельности	аналитическая справка об уровне готовности подростков ДЮЦКО «Галактика» к саморазвитию (в сравнительном анализе)
Педагогический совет в ДЮЦКО «Галактика»	рефлексия результатов экспериментальной деятельности ДЮЦКО «Галактика»; совершенствование профессиональных компетенций педагогов ДЮЦКО «Галактика» в области рефлексии собственной педагогической деятельности	протокол педагогического совета
Индивидуальное консультирование педагогов по вопросам реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в ДЮЦКО «Галактика»	повышение уровня готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании	-
Встречи участников экспериментальной деятельности с руководителями площадки	повышение уровня готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании	-
Примечание – Сокращения в названии образовательной организации использованы в соответствии с разделом «Список сокращений и условных обозначений», имеющемся в настоящей диссертационной работе		

Обучение проведено с использованием интернет-технологий, мультимедийных проектов, коуч-техник, было осуществлено обращение к личному опыту профессиональной деятельности педагогов, организовано решение кейс-задач, моделирование проблемных ситуаций и способов их решения.

Приложение К.3.2
Подготовка педагогов сельских школ к участию в педагогическом эксперименте

Таблица К.3.2 – Подготовка педагогов сельских школ к участию в опытно-экспериментальной деятельности в контексте трансляции педагогического опыта, полученного в контексте функционирования экспериментальной площадки

Наименование темы	Теоретико-методологический этап	Практико-ориентированный этап
1	2	3
Феномен саморазвития подростка	*Семинар* «Саморазвитие подростка. Изучение готовности подростков к саморазвитию».	*Мастер-класс* «Диагностика уровня готовности подростка к саморазвитию в дополнительном образовании».
Индивидуализация образовательного процесса – новые воспитательные возможности	*Круглый стол* «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: актуальность и перспективы реализации».	*Мастер-класс с использованием мультимедийных проектов* «Участие педагога в процессе построения подростком проекта саморазвития: реализация фасилитирующей, коучинговой и наставнической функции».
Методическая мастерская педагога дополнительного образования: как организовать педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании?	*Семинар* «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ходе освоения им дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы». *Семинар* «Образовательные программы-модули «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира». *Семинар* «Содержание этапов педагогического сопровождения саморазвития подростков в зависимости от уровня их готовности к саморазвитию». *Семинар* «Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей». *Модерация* «Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития личности»	*Мастер-класс* «Модель построения подростком проекта саморазвития в дополнительном образовании в условиях реализации фасилитирующей / коучинговой / наставнической функции сопровождения». *Мастер-класс* «Виды проектов саморазвития подростков и их конструирование в дополнительном образовании при сопровождении педагога». *Мастер-класс с использованием мультимедийных проектов* «Реализация методики проблемных ситуаций в дополнительном образовании». *Мастер-класс с использованием мультимедийных проектов* «Рефлексивные образовательные технологии в дополнительном образовании». *Мастер-класс* «Применение технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей». *Тренинг* «Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития личности, пути его формирования». *Открытые занятия* в творческих объединениях на базе ДЮЦКО «Галактика», демонстрирующие различные методы и формы педагогического сопровождения саморазвития подростков, использование элементов образовательных программ-модулей

Продолжение таблицы К.3.2

1	2	3
	Круглый стол «Формы педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании». *Круглый стол* «Волонтёрская деятельность и социальное проектирование и их роль в формировании готовности подростков к саморазвитию».	*Мастер–класс с использованием мультимедийных проектов* «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей».

Обучение проведено с использованием интернет-технологий, мультимедийных проектов, коуч-техник, модераций по проблемам саморазвития, было осуществлено обращение к личному опыту профессиональной деятельности педагогов (ДЮЦКО «Галактика» и сельских школ) в целях обмена опытом, организовано решение кейс-задач, моделирование проблемных ситуаций и способов их решения.

Приложение К.3.3
Проведение Всероссийских научно-практических конференций

Таблица К.3.3 – Проведение Всероссийских конференций как форма диссеминации педагогического опыта, полученного в контексте функционирования экспериментальной площадки [320; 467]

Дата	Тема и организаторы конференции	Цель и результаты	Вид отчетности
1	2	3	4
27.09. 2019 г.	Проведение Всероссийской научно-практической конференции «Самоорганизация как компонент развития личности», организаторы: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва, Министерство образования и науки Калужской области, КГУ им. К. Э. Циолковского, ДЮЦКО «Галактика»	Обобщение и распространение передового опыта ДЮЦКО «Галактика» в области формирования готовности подростков к саморазвитию. Участие педагогов, методистов, административных работников ДЮЦКО «Галактика» в конференции в качестве руководителей секций, мастер-классов, докладчиков	программа и резолюция конференции, публикация научных статей участников конференции
27.11 2020 г.	Проведение Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности», организаторы: Министерство образования	обобщение и распространение передового опыта ДЮЦКО «Галактика» в области формирования готовности подростков к саморазвитию; участие педагогов, методистов, административных работников	программа и резолюция конференции, публикация научных статей участников конференции в «Журнале

Продолжение таблицы К.3.3

1	2	3	4
	и науки Калужской области, КГУ им. К. Э. Циолковского	ДЮЦКО «Галактика» в конференции в качестве руководителей секций, мастер-классов, докладчиков	педагогических исследований», ИНФРА-М, г. Москва
27.10. 2021 г.	Проведение II Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное образование детей – пространство саморазвития личности», организаторы: Министерство образования и науки Калужской области, КГУ им. К. Э. Циолковского, ДЮЦКО «Галактика», СОШ №17 г. Калуги	обобщение и распространение передового опыта ДЮЦКО «Галактика» в области формирования готовности подростков к саморазвитию; участие педагогов, методистов, административных работников ДЮЦКО «Галактика» в конференции в качестве докладчиков, организаторов мастер-классов, секций, в том числе секций для школьников	программа и резолюция конференции, публикация научных статей участников конференции в «Журнале педагогических исследований», ИНФРА-М, г. Москва
Примечание – Сокращения в названиях образовательной организаций использованы в соответствии с разделом «Список сокращений и условных обозначений», имеющемся в настоящей диссертационной работе			

Приложение Л
Участники опытно-экспериментального исследования: характеристика выборочной совокупности

Таблица Л - Характеристика выборочной совокупности

Наименование образовательной организации	**Испытуемые** (подростки в возрасте 11-14 лет)				
	младшие подростки, гендерный состав (чел.)		**старшие подростки, гендерный состав (чел.)**		**итого (чел.)**
	М	**Ж**	**М**	**Ж**	
1	2	3	4	5	6
1.Эмпирические задачи: изучение готовности подростков к саморазвитию; изучение копинг-стратегий подростков					
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области	6	5	6	9	26
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области	3	3	3	3	12
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области	8	8	7	7	30
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области	9	10	10	8	37
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №13» г. Калуги	21	20	22	19	82
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №14» г. Калуги	17	18	21	19	75
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №30» г. Калуги	22	19	17	19	77
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №45» г. Калуги	24	20	27	31	102
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» г. Юхнов Калужской области	18	15	18	17	68
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги	188	167	215	177	747
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества «Созвездие» г. Калуги	238	140	212	126	716
Городское бюджетное учреждение дополнительного образования Калужской области «Областной эколого-биологический центр»	9	10	8	7	34
итого	**563**	**435**	**566**	**442**	**2006**
	998		**1008**		

Продолжение таблицы Л

1	2	3	4	5	6
2. Эмпирическая задача: изучение образа «Я»-идеальный подростков					
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Костромы «Средняя общеобразовательная школа №4»	30	32	34	29	125
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Санаторная школа-интернат №6» г. Ярославля	22	19	16	19	76
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №71» г. Ярославля	99	103	95	102	399
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа №1527»	12	14	12	13	51
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №6» г. Люберцы	19	17	21	21	78
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги	28	20	22	20	90
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области	6	5	6	9	26
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области	3	3	3	3	12
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области	8	8	7	7	30
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области	20	22	21	19	82
итого	**247**	**243**	**237**	**242**	**969**
	490		**479**		
3. Реализация эксперимента в формирующем режиме					
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги	**184**	**166**	**204**	**176**	**730**
	350		**380**		
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области	6	5	6	9	26
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области	3	3	3	3	12
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области	8	8	7	7	30
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области	9	8	8	7	32
итого по сельским школам	**26**	**24**	**24**	**26**	**100**
	50		**50**		
итого	**210**	**190**	**228**	**202**	**830**
	400		**430**		

Примечание – М – мужской пол, Ж – женский пол

Приложение М
Результаты проведённых эмпирических исследований

Приложение М.1
Результаты изучения готовности подростков к саморазвитию

Таблица М. 1 – Результаты изучения готовности подростков к саморазвитию

Критерий / компонент готовности к саморазвитию	Младшие подростки (n=998)			Старшие подростки (n=1008)			$F_{эмп}$ (критерий Фишера)	Мужская выборка (n=750)			Женская выборка (n=750)			$F_{эмп}$ (критерий Фишера)	Городские жители (n=105)			Сельские жители (n=105)			$F_{эмп}$ (критерий Фишера)
	ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)	ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)		ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)	ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)		ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)	ВУ (%)	СУ (%)	НУ (%)	
Экзистенциальный критерий	15,53	57,31	27,16	12,70	58,23	29,07	1,27350	15,87	58,40	25,73	17,74	58,93	23,33	1,01369	14,28	59,05	26,67	16,19	59,05	24,76	1,26760
Мотивационный критерий	22,85	62,22	14,93	23,02	61,72	15,26	1,08970	16,13	68,00	15,87	19,20	64,8	16	1,02591	18,10	68,57	13,33	20,00	64,76	15,24	1,77196
Предметно-практический критерий	7,72	64,83	27,45	8,13	61,91	29,96	1,07990	5,87	61,20	32,93	6,93	65,07	28	1,29540	7,81	63,81	28,38	9,76	64,76	25,48	1,21672
Саморегуляционный критерий	7,82	47,60	44,58	8,23	59,13	32,64	1,31863	6,00	51,33	42,67	8,06	54,67	37,27	1,14954	7,76	52,24	40,00	4,81	54,29	40,90	1,43417
Эмоциональный критерий	3,81	60,42	35,77	2,58	59,33	38,09	2,05756	3,73	60,00	36,27	3,07	54,53	42,40	1,04514	3,23	59,30	37,47	5,20	67,00	27,80	1,56165
Интеллектуальный критерий	12,83	53,40	33,77	10,22	61,9	27,88	1,07590	10,33	56,27	33,40	11,27	59,00	29,73	1,19924	10,62	58,10	31,28	8,67	60,95	30,38	1,63694
Волевой критерий	7,92	50,30	41,78	8,04	57,04	34,92	1,59455	6,00	51,07	42,93	9,07	55,53	35,40	1,02336	7,81	51,24	40,95	8,80	53,10	38,10	1,49944
Субъектность	9,42	67,94	22,64	10,62	67,36	22,02	1,19535	8,26	65,87	25,87	10,87	68,53	20,60	1,20730	9,67	69,43	20,90	9,52	63,81	26,67	1,25246
Способность к рефлексии	6,11	53,11	40,78	6,35	55,85	37,80	1,07476	5,80	52,13	42,07	7,00	54,80	38,20	1,03080	6,86	54,19	38,95	5,76	53,33	40,91	1,22323
Способность к самопрогнозированию	6,01	62,83	31,16	7,15	63,19	29,66	1,23643	6,87	59,13	34,00	7,80	63,27	28,93	1,09523	6,86	61,90	31,24	5,95	62,62	31,43	1,03572

Примечания:

1. ВУ – высокий уровень; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.

2. *У*ровень значимости $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,1$ по первым 7 критериям, $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 1,53$ по последним 3 критериям; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,19$ по первым 7 критериям, $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 1,63$ по последним 3 критериям.

3. Во всех случаях $F_{эмп} < F_{кр}$, что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между выборками

Приложение М.2
Результаты изучения доминирующих копинг-стратегий подростков

Таблица М.2 – Результаты изучения доминирующих копинг-стратегий подростков

Доминирующая копинг-стратегия в индивидуальном профиле респондента	Выборка по возрасту (n=2006)		$F_{эмп}$ (критерий Фишера)	Гендерная выборка (n=1500)		$F_{эмп}$ (критерий Фишера)	Территориальная выборка (n=210)		$F_{эмп}$ (критерий Фишера)
	11-12 лет (n=998)	13-14 лет (n=1008)		Мужская выборка (n=750)	Женская выборка. (n=750)		Сельские жители (n=105)	Городские жители (n=105)	
Самоконтроль	4,60	5,33	1,10000	4,29	5,05	1,35423	2,72	3,40	1,53284
Принятие ответственности	7,97	9,31	1,42245	7,81	8,86	1,24315	7,14	6,46	1,19590
Планирование решения проблемы	5,56	6,82	1,12251	5,05	5,78	1,28009	3,63	4,83	1,11965
Поиск социальной поддержки	10,76	7,41	1,10000	10,90	8,62	1,38775	10,28	8,68	1,12500
Положительная переоценка	9,77	12,97	1,88521	11,33	12,67	1,19418	11,56	10,20	1,22840
Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии)	2,48	3,31	1,88831	3,86	4,11	1,27844	1,40	1,47	1,26881
Конфронтационный копинг	12,60	14,82	1,11820	17,83	15,93	1,16910	17,01	18,39	1,18808
Дистанцирование	14,73	15,38	1,44934	18,45	21,12	1,17996	17,56	18,90	1,02139
Бегство-избегание	20,53	23,58	1,57776	14,48	16,00	1,11968	25,70	26,21	1,04290
Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии / адаптивная и относительно адаптивная копинг-стратегия / 2 относительно адаптивные копинг-стратегии)	5,46	0,57	1,49812	2,70	0,96	1,38621	2,31	1,27	1,39452
Комплекс (2 или более неадаптивные копинг-стратегии / относительно адаптивная и неадаптивная копинг-стратегия)	5,54	0,50	1,48773	3,30	0,90	1,39214	0,69	0,19	1,38321

Примечание – Уровень значимости 1 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 1,95$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,03$;
уровень значимости 2 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,38$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,46$;
уровень значимости 3 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,10$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,19$;
уровень значимости 4 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,10$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,19$;
уровень значимости 5 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 1,95$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,03$;
уровень значимости 6 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,10$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,19$;
уровень значимости 7 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 2,10$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,19$;
уровень значимости 8 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 1,95$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,03$.

Приложение М.3
Изучение взаимосвязи между копинг-стратегиями подростков и критериями их готовности к саморазвитию

Приложение М.3.1
Корреляционная плеяда взаимосвязей между копинг-стратегиями и критериями готовности подростка к саморазвитию, основанная на данных экспериментального исследования, проведённого в констатирующем режиме [159; 195]

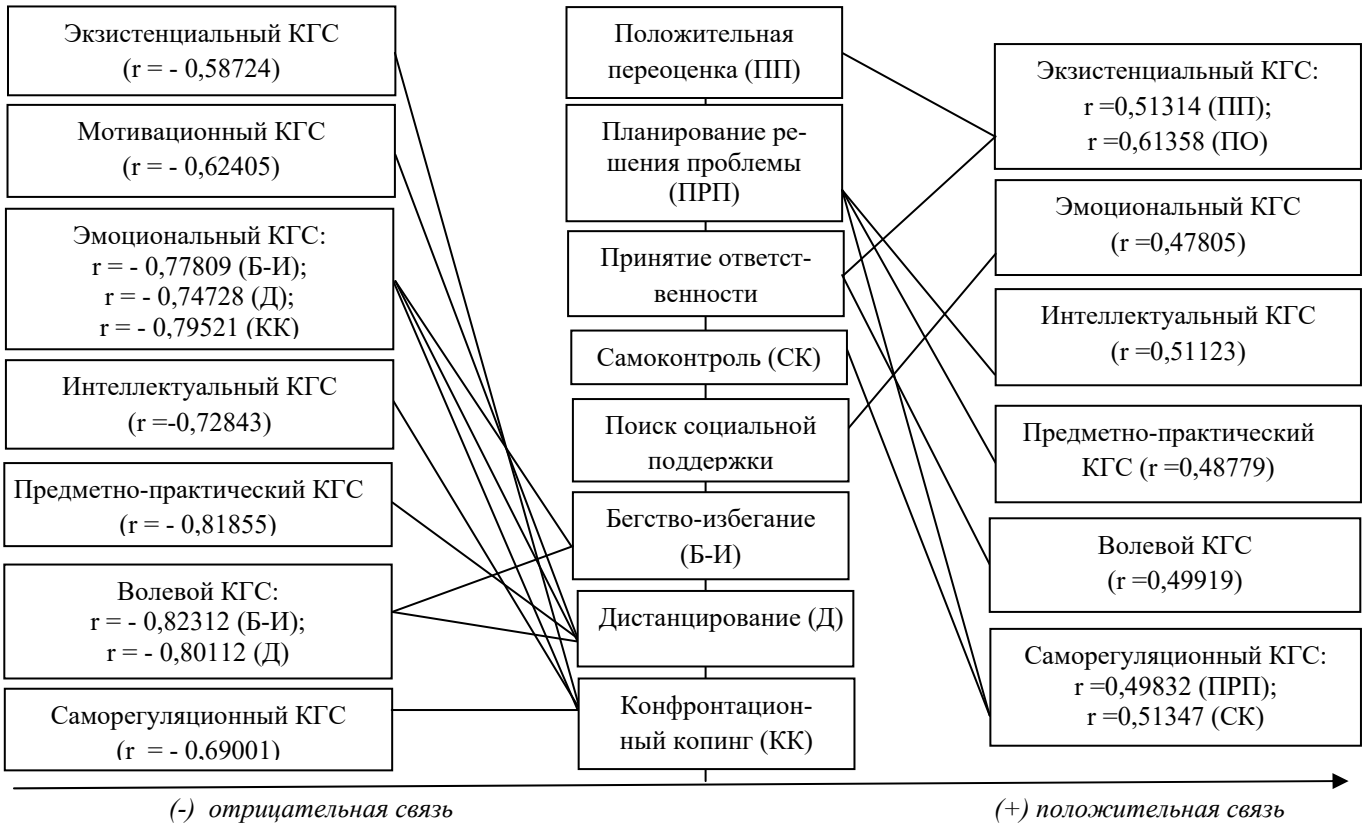


Схема М.3.1 – Корреляционная плеяда взаимосвязей между копинг-стратегиями (КГС) и критериями готовности подростка к саморазвитию (n=225, по 75 респондентов с высоким/средним/низким уровнем готовности к саморазвитию)[1]

Приложение М.3.2
Доминирующие копинг-стратегии в индивидуальных профилях респондентов

Таблица М.3.2 – Доминирующие копинг-стратегии подростков, в%, n=225

Уровни готовности к саморазвитию	Доминирующие копинг-стратегии в индивидуальных профилях респондентов	Процент респондентов
1	2	3
Высокий, n=75	Самоконтроль	14,67%
	Принятие ответственности	28,00%
	Планирование решения проблемы	26,67%
	Поиск социальной поддержки	9,33%
	Положительная переоценка	12,00%

[1] Интерпретация коэффициента корреляции производится исходя из уровня силы связи (по критерию Пирсона): r>0,01≤0,29 – **слабая** положительная связь; r>0,30≤0,69 – **умеренная** положительная связь; r>0,70≤1,00 – **сильная** положительная связь; r>-0,01≤-0,29 – **слабая** отрицательная связь; r>-0,30≤-0,69 – **умеренная** отрицательная связь; r>-0,70≤-1,00 – **сильная** отрицательная связь

Продолжение таблицы М.3.2

1	2	3
	Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии)	9,33%
	Конфронтационный копинг	0,00%
	Дистанцирование	0,00%
	Бегство-избегание	0,00%
Средний, n=75	Самоконтроль	13,33%
	Принятие ответственности	10,67%
	Планирование решения проблемы	10,67%
	Поиск социальной поддержки	14,67%
	Положительная переоценка	13,33%
	Конфронтационный копинг	3,99%
	Дистанцирование	10,67%
	Бегство-избегание	17,33%
	Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии / адаптивная и относительно адаптивная копинг-стратегия / 2 относительно адаптивные копинг-стратегии)	2,67%
	Комплекс (2 или более неадаптивные копинг-стратегии / относительно адаптивная и неадаптивная копинг-стратегия)	2,67%
Низкий, n=75	Конфронтационный копинг	29,33%
	Дистанцирование	32,00%
	Бегство-избегание	29,33%
	Поиск социальной поддержки	4,00%
	Положительная переоценка	2,67%
	Комплекс (2 или более неадаптивные копинг-стратегии / относительно адаптивная и неадаптивная копинг-стратегия)	2,67%
	Самоконтроль	0,00%
	Принятие ответственности	0,00%
	Планирование решения проблемы	0,00%

Приложение М.3.3
Корреляционная матрица взаимосвязей между копинг-стратегиями и критериями готовности подростка к саморазвитию, основанная на данных экспериментального исследования, проведённого в констатирующем режиме (критерий Пирсона)

Таблица М.3.3 – Корреляционная матрица

Копинг-стратегия	Критерий готовности подростка к саморазвитию						
	экзистен-циальный	мотива-ционный	эмоцио-нальный	интел-лектуаль-ный	предмет-но-прак-тический	волевой	саморе-гуляци-онный
Положительная переоценка	r =0,51314	r =0,00318	r =0,00486	r =0,00062	r =0,00016	r =0,00343	r =0,00117
Планирование решения проблемы	r =0,00893	r =0,00345	r =0,00515	r = 0,51123	r = 0,48779	r =0,00988	r =0,49832
Принятие ответственности	r =0,61358	r =0,00477	r =0,00296	r =0,00594	r =0,00336	r = 0,49919	r =0,00966
Самоконтроль	r =0,00924	r =0,00381	r =0,00474	r =0,00576	r =0,00584	r =0,00948	r =0,51347
Поиск социальной поддержки	r =0,00132	r =0,00460	r = 0,47805	r =0,00124	r =0,00179	r =0,00135	r =0,00127
Бегство-избегание	r = - 0,00081	r = - 0,00273	r = - 0,77809	r = - 0,00313	r =- 0,00185	r = - 0,82312	r = - 0,00316
Дистанцирование	r = - 0,00025	r = - 0,62405	r = - 0,74728	r = - 0,00131	r = - 0,81855	r = - 0,80112	r = - 0,00575
Конфронтацион-ный копинг	r = - 0,58724	r = - 0,00975	r = - 0,79521	r = - 0,72843	r = - 0,00143	r = - 0,00730	r = - 0,69001

Приложение М.4
Результаты эмпирического изучения образа «Я»-идеальный подростков с помощью опросника «Мой идеал» (авторы опросника: М. И. Рожков, И. В. Иванова)

Таблица М.4 – Результаты изучения образа «Я»-идеальный подростков с помощью опросника «Мой идеал», n=969 [215, с.116-117]

Вопрос	Ответ	Процент ответов	Кол-во человек	Категория ответов
1	2	3	4	5
База исследования: ДЮЦКО «Галактика», n=90				
1. Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится? (отметьте одного человека)	**Н. В. Гоголь**	**20,00%**	18	приоритетный выбор
	А. С. Пушкин	**16,67%**	15	
	Ю. А. Гагарин	**13,33%**	12	
	В. В. Путин	**13,33%**	12	
	Петр-I	10,00%	9	наличие выбора
	В. А.Моцарт	6,67%	6	
	С. А. Есенин	6,67%	6	
	И. Ньютон	3,33%	3	
	В. В. Познер	3,33%	3	
	Иван Грозный	3,33%	3	
	Д. К.Юсупов	3,34%	3	
	П. И. Чайковский	0,00%	0	отсутствие выбора
	М. И. Кутузов	0,00%	0	
	Р. А. Абрамович	0,00%	0	
	Г. В. Хазанов	0,00%	0	
	С. П. Королёв	0,00%	0	
2. Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответ на вопрос №1»? (отметьте одно или несколько качеств)	**Ум**	**70,00%**	63	приоритетные качества
	Целеустремленность	**66,67%**	60	
	Сила характера	**56,67%**	51	
	Талант	**50,00%**	45	
	Спокойствие	43,33%	39	предпочитаемые качества
	Доброта	40,00%	36	
	Юмор	30,00%	27	
	Многого добился в жизни	33,33%	30	
	Самопожертвование ради других людей	23,33%	21	наличие выбора
	Богатство	13,33%	12	
	Красота	13,33%	12	
	Физическая сила	10,00%	9	
	Тяжелая судьба Развивал страну Новаторство	10,00%	9	свой вариант ответа
3. На кого хотите быть похожим? (укажите конкретного человека и отметьте, кто он)	**Родители, члены семьи**	**16,67%**	15	близкие люди
	Подруга, друг	3,33%	3	
	Известный спортсмен	**13,33%**	12	известные спортсмены
	Известный актер	**13,33%**	12	известные люди искусства
	Известный поэт, вокалист	6,67%	6	
	Тик-токер, блогер	6,67%	6	

Продолжение таблицы М.4

1	2	3	4	5
	Персонаж литературного произведения	3,33%	3	персонажи произведений искусства
	Политический деятель	6,67%	6	известные общественные и политические деятели
	Известный бизнесмен	6,67%	6	известные бизнесмены
	Летчик-испытатель, космонавт	3,33%	3	лётчики, космонавты
	Ни на кого	6,67%	6	саморефлексия
	На человека	3,33%	3	
	На себя	6,67%	6	
	Затрудняюсь ответить	3,33%	3	отсутствие четкой позиции
4. Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал? (выберите один вариант ответа)	**Да, делаю**	**70,00%**	63	активная позиция
	Нет, не делаю, потому что не знаю что делать	16,67%	15	рефлексия своей позиции
	Нет, не делаю, потому что не знаю как делать	13,33%	12	
5. Какие качества Вас привлекают в Вашем идеале? (укажите одно или несколько качеств)	**Целеустремленность, уверенность**	**33,33%**	30	волевая сфера
	Сила характера, сила воли	6,67%	6	
	Бесстрашие, находчивость, решительность	**13,33%**	12	
	Мужество	3,33%	3	
	Хладнокровие	6,67%	6	
	Новаторство, ум	**30,00%**	27	интеллектуальная сфера
	Рассудительность	6,67%	6	
	Внимательность	3,33%	3	
	Практичность	3,33%	3	
	Актерское мастерство, актерская игра, харизма	6,67%	6	сфера самопрезентации
	Владение голосом	3,33%	3	
	Внешность	3,33%	3	
	Талант	3,33%	3	
	Успешность	3,33%	3	
	Отзывчивость	6,67%	6	эмоциональная сфера
	Спокойствие, собранность	10,00%	9	
	Щедрость	3,33%	3	ценностно-смысловая сфера
	Скромность	6,67%	6	
	Доброта	**16,67%**	15	
	«Много качеств» (указание без перечисления)	3,33%	3	не определена

Продолжение таблицы М.4

1	2	3	4	5
Базы исследования: сельские школы Калужской области, n=150				
1. Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится? (отметьте одного человека)	**В. В. Путин**	**63,33%**	95	приоритетный выбор
	Н. В. Гоголь	14,67%	22	наличие выбора
	А. С. Пушкин	10,67%	16	
	Д. К.Юсупов	5,33%	8	
	Ю. А. Гагарин	2,67%	4	
	Петр-I	2,00%	3	
	С. А. Есенин	1,33%	2	
	В. А.Моцарт	0,00%	0	отсутствие выбора
	В. В. Познер	0,00%	0	
	Иван Грозный	0,00%	0	
	И. Ньютон	0,00%	0	
	П. И. Чайковский	0,00%	0	
	М. И. Кутузов	0,00%	0	
	Р. А. Абрамович	0,00%	0	
	Г. В. Хазанов	0,00%	0	
	С. П. Королёв	0,00%	0	
2. Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответ на вопрос №1»? (отметьте одно или несколько качеств)	**Целеустремленность**	**51,33%**	77	приоритетные качества
	Ум	**46,67 %**	70	
	Сила характера	**42,67%**	64	
	Талант	**40,00%**	60	
	Многого добился в жизни	34,00%	51	предпочитаемые качества
	Физическая сила	32,00%	48	
	Доброта	31,33%	47	
	Спокойствие	29,33%	44	
	Богатство	22,67%	34	
	Юмор	22,00%	33	
	Красота	16,00%	24	
	Самопожертвование ради других людей	16,00%	24	
	-	0,00%	0	свой вариант ответа
3. На кого хотите быть похожим? (укажите конкретного человека и отметьте, кто он)	**Родители, члены семьи**	**38,67%**	58	близкие люди
	Подруга, друг	2,67%	4	
	В. В. Путин	**36,00%**	54	известные общественные и политические деятели
	Тик-токер, блогер	**10,00%**	15	известные люди искусства
	Известный поэт, вокалист	0,67%	1	
	Известный актер	0,67%	1	
	Персонаж литературного произведения	0,67%	1	персонажи произведений искусства
	Известный спортсмен	5,33%	8	известные спортсмены
	Известный бизнесмен	2,67%	4	известные бизнесмены
	Летчик-испытатель, космонавт	0,67%	1	лётчики, космонавты
	Ни на кого	1,33%	2	саморефлексия
	На себя	0,65%	1	

Продолжение таблицы М.4

1	2	3	4	5
4. Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал? (выберите один вариант ответа)	**Да, делаю**	**46,00%**	69	активная позиция
	Нет, не делаю, потому что не знаю что делать	36,00%	54	рефлексия своей позиции
	Нет, не делаю, потому что не знаю как делать	18,00%	27	
5. Какие качества Вас привлекают в Вашем идеале? (укажите одно или несколько качеств)	**Целеустремленность**	**42,67%**	64	волевая сфера
	Сила характера, сила воли	**36,67%**	55	
	Мужество	8,00%	12	
	Активность, энергичность	7,33%	11	
	Ум	**38,00%**	57	интеллектуальная сфера
	Достижения, подвиги, успешность	**38,00%**	57	сфера самопрезентации
	Богатство	**24,67%**	37	
	Юмор	**22,67%**	34	
	Внешность	7,33%	11	
	Талант	4,00%	6	
	Спокойствие, выдержка	10,67%	16	эмоциональная сфера
	Доброта	**36,00%**	54	ценностно-смысловая сфера
	«Много качеств» (указание без перечисления)	3,33%	5	не определена
Базы исследования: образовательные организации г. Москвы, г. Люберец, г. Ярославля, г. Костромы, n=729				
1. Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится? (отметьте одного человека)	**А. С. Пушкин**	**26,61%**	194	приоритетный выбор
	В. В. Путин	**20,85%**	152	
	Н. В. Гоголь	**18,38%**	134	
	Петр-I	11,25%	82	наличие выбора
	Д. К.Юсупов	9,74%	71	
	С. А. Есенин	4,39%	32	
	М. И. Кутузов	1,92%	14	
	Ю. А. Гагарин	1,65%	12	
	И. Ньютон	1,65%	12	
	С. П. Королёв	1,51%	11	
	П. И. Чайковский	0,96%	7	
	Иван Грозный	0,55%	4	
	В. А.Моцарт	0,41%	3	
	Р. А. Абрамович	0,13%	1	
	Г. В. Хазанов	0,00%	0	отсутствие выбора
	В. В. Познер	0,00%	0	

Продолжение таблицы М.4

1	2	3	4	5
2. Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответ на вопрос №1»? (отметьте одно или несколько качеств)	**Ум**	**75,99%**	554	приоритетные качества
	Сила характера	**75,31%**	549	
	Целеустремленность	**69,27%**	505	
	Талант	**57,34%**	418	
	Многого добился в жизни	51,71%	377	предпочитаемые качества
	Доброта	46,91%	342	
	Самопожертвование ради других людей	31,28%	228	
	Юмор	10,29%	75	наличие выбора
	Красота	10,15%	74	
	Физическая сила	9,60%	70	
	Спокойствие	9,33%	68	
	Богатство	7,41%	54	
	Подвиги – 4,93% Много сделал для страны – 4,11%	9,05%	66	свой вариант ответа
3. На кого хотите быть похожим? (укажите конкретного человека и отметьте, кто он)	**Родители, члены семьи**	**24,28%**	177	близкие люди
	Друзья, одноклассники	3,02%	22	
	Известный спортсмен	**17,15%**	125	известные спортсмены
	Известный актер	**10,29%**	75	известные люди искусства
	Известный поэт, вокалист, писатель	1,65%	12	
	Тик-токер, блогер, стимер, программист, ютубер, геймер, киберспортсмен	8,09%	59	
	Персонаж анимэ, игр, мультфильмов	4,25%	31	персонажи произведений искусства
	Герои фильмов	1,92%	14	
	Литературные персонажи	2,60%	19	
	Политический деятель, чиновник	3,43%	25	общественные и политические деятели, чиновники
	Учитель, педагог дополнительного образования	3,16%	23	педагоги
	Врач, спасатель	2,88%	21	врачи, спасатели
	Бизнесмен	2,33%	17	известные бизнесмены
	Учёный	1,37%	10	научные деятели
	Герой, ветеран	1,23%	9	герои
	Военный, полицейский, пилот	0,41%	3	служащие
	Представители других профессий	1,51%	11	другие профессии
	Криминальный авторитет	0,14%	1	криминальный авторитет
	Затрудняюсь ответить	**10,29%**	75	отсутствие четкой позиции

Продолжение таблицы М.4

1	2	3	4	5
4. Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал? (выберите один вариант ответа)	**Да, делаю**	**73,66%**	537	активная позиция
	Нет, не делаю, потому что не знаю что делать	15,64%	114	рефлексия своей позиции
	Нет, не делаю, потому что не знаю как делать	10,70%	78	
5. Какие качества Вас привлекают в Вашем идеале? (укажите одно или несколько качеств)	**Сила характера, сила воли**	**10,97%**	80	волевая сфера
	Готовность к борьбе	7,00%	51	
	Преодоление трудностей	5,08%	37	
	Смелость	4,94%	36	
	Мужество	3,16%	23	
	Внутренний стержень	0,96%	7	
	Ум	**10,15%**	74	интеллектуальная сфера
	Достижения, подвиги	**24,97%**	182	сфера самопрезентации
	Профессионализм	8,09%	59	
	Лидерство	7,00%	51	
	Ловкость	2,88%	21	
	Внешность	2,74%	20	
	Уникальность	1,10%	8	
	Крутость	0,96%	7	
	Хладнокровие	0,69%	5	эмоциональная сфера
	Помощь другим	**16,05%**	117	ценностно-смысловая сфера
	Доброта	**12,07%**	88	
	Честность	4,12%	30	
	Трудолюбие	1,23%	9	
	Вежливость	0,96%	7	
	Волшебство	3,16%	23	другое

Приложение Н
Организация педагогического эксперимента

Приложение Н.1
Ресурсная составляющая образовательных организаций, участвующих в педагогическом эксперименте

Таблица Н.1 – Ресурсная составляющая образовательных организаций, участвующих в педагогическом эксперименте [320 – 324]

Название образовательной организации	Ресурсная составляющая образовательной организации
1	2
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги [320]	Образовательная организация, имеющая четыре структурных подразделения (детский технопарк «Кванториум», «Галактика», «Дом детского творчества», «Гармония»), в которых функционируют свыше 120 творческих объединений, порядка 700 учебных групп, реализующая дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы пяти направленностей (ведущая – техническая). В организации дополнительное образование получают свыше 9000 обучающихся в возрасте от 6 до 18 лет, из них свыше 3000 детей подросткового возраста. В образовательной организации работает 113 педагогов. Детский технопарк «Кванториум» представлен шестью квантумами естественнонаучными и техническими направленности: IT-квантум, Аэроквантум, Геоквантум, Робоквантум, Космоквантум, Автоквантум, а также наличие зоны Хайтек, реализующимися через дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы: «Космоинженерия», «Освоение космического пространства», «Основы исследования космоса», «Геокидз», «Оператор беспилотных летательных аппаратов», «Технологии конструирования беспилотных летательных аппаратов», «Робостарт», «Роболенд», «Техностарт», «IT – прорыв», «Умный дом первые шаги», «Автолаб». «Хайтек». Основная миссия деятельности ДЮЦКО «Галактика» - развитие научно-технического творчества школьников, развитие их интеллектуальных, творческих способностей, поддержка научно-исследовательских интересов. Ведущими партнёрами учреждения являются: ООО «Научно-исследовательская лаборатория аэрокосмической техники ДОСААФ», ФГБУН «Институт космических исследований РАН», Научно-исследовательский институт ядерной физики им. Д. В. Скобельцына Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, АО «Калужский электромеханический завод». Учреждение является организатором многочисленных мероприятий разного уровня для обучающихся, в числе которых: научные чтения и конференции (посв.памяти К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского и др.), фестивали школьных научных объединений, интеллектуально-творческие турниры, соревнования по авиа- и ракетомоделированию, комнатным летающим моделям, фестивали робототехники, конкурсы-выставки творческих работ, экологические слёты, турниры юных биологов и пр. Особое внимание уделяется работе с детскими

Продолжение таблицы Н.1

1	2
	движениями и сообществами, организация реализует социально-педагогический проект «Уполномоченный по правам участников образовательного процесса», является куратором проекта по работе школьной городской Думы. Старшеклассники принимают участие в акции «Голосуем вместе», которая проводится в единый день голосования. ДЮЦКО «Галактика» является координатором работы отрядов юных инспекторов дорожного движения в городе, ведёт работу по организации работы отрядов дружин юных пожарных. Директор организации – А. Ю. Кононова [320]
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области [322]	Имеется филиал в д.Озеро. В школе работает 13 педагогов, обучается 49 учащихся (в 2019-2020 уч.году), из них 28 детей подросткового возраста. В настоящее время в школе реализуются основные общеобразовательные программы начального и основного общего образования, дополнительные общеразвивающие программы социально-гуманитарной и физкультурно-спортивной направленности, программы внеурочной деятельности. К реализации внеурочной деятельности привлечены учителя и классные руководители. Классные руководители изучают особенности, интересы, потребности и способности детей и помогают им в их самореализации, знакомят школьников с возможностями участия во внеурочной деятельности, организуемой школой, стимулируют их самоопределение, помогают в выборе видов деятельности и форм участия в них, поддерживают социально значимые инициативы школьников, осуществляют профориентационную работу, оказывают помощь детям в решении проблем (перечень входит в перечень должностных инструкций). В своей деятельности классные руководители сотрудничают с учителями, педагогами дополнительного образования, кураторами детских общественных объединений, социальным педагогом, медицинским работником. С 2020 года в школе функционирует психолого-педагогический консилиум, ведущей задачей которого выступает организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся; в состав консилиума входят заместители директора школы, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, классный руководитель, учителя-предметники (по необходимости). В школе действует волонтёрский отряд «Милосердие», который оказывает помощь одиноким и престарелым жителям деревень, организует мероприятия для детей в детском саду «Елочка». Директор школы – А. В. Алонский [322]
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района	Школу окружает частный сектор смешанной застройки. Школа располагает пришкольным участком, спортивным залом, столовой, медицинским кабинетом, библиотекой, совмещенной с кабинетом начальных классов, 13 учебными кабинетами, оснащёнными современным оборудованием. В школе работает 13 педагогов, обучается 33 ребёнка (в 2019-2020 учебном году), из них 13 детей подросткового возраста. В школе реализуется начальное, основное и среднее (полное) общее образование, обучение проводится по общему и индивидуальному учебному плану. Целью воспитательной работы школы является приобщение ребёнка к истинным ценностям, формирование и развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, воспитанного на традициях русской культуры. В качестве ведущей воспитательной задачи на 2019-2020 учебный год стало внедрение элементов духовно-нравственного воспитания во все сферы школьной жизни, в том числе в дополнительное образование и внеурочную деятельность школьников. В школе организуется совместная внеурочная деятельность детей и родителей в целях обеспечения духовно-нравственного воспитания школьников, реализуется проект «Дорога к храму», построенный на

Продолжение таблицы Н.1

1	2
Калужской области [323]	изучение истории близлежащих церквей и организации многодневного туристического похода, ежегодно проводятся волонтёрские акции «Надежда», «Помощь ветерану», «Доброта», «Красная гвоздика» и т.д. В школе функционируют творческие объединения и секции, в которых реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы физкультурно-спортивной, социально-гуманитарной, технической, естественнонаучной, художественной направленностей. Классные руководители вовлекают детей в систему дополнительного образования (в творческие объединения, участие в конкурсах, викторинах, выставках, олимпиадах, смотрах, экскурсиях и пр.), организуют индивидуальную воспитательную работу с детьми. При выборе форм воспитательной работы учитываются возможности, интересы и потребности детей, внешние условия. В образовательном процессе применяется портфолио как форма индивидуальной накопительной оценки обучающихся, включающая в себя разделы: «Официальные документы» (награды), «Курсы по выбору, творческие работы и социальная практика», «Отзывы и рекомендации». С 2020 года в школе функционирует психолого-педагогический консилиум, в состав членов которого входит администрация школы, педагоги, педагог-психолог (по согласованию или договору) и медицинский работник по согласованию. Школа является социокультурным центром села, в ней отработана система сетевого взаимодействия с социальными партнёрами по формированию воспитательного пространства: Порослицким сельским домом культуры, Администрация муниципального образования сельское поселение «Деревня Порослицы», правлением колхоза «Завет Ильича», Порослицкой сельской библиотекой, Порослицким фельдшерско-акушерским пунктом. Большое внимание уделяется трудовому воспитанию школьников. Директор школы – В. А. Кобозев [323]
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области [324]	Образовательная деятельность школы осуществляется в селе Щелканово и деревне Куркино Юхновского района Калужской области. В школе реализуются образовательные программы начального, основного и среднего (полного) образования. В школе работает 13 педагогов, обучается 71 ребёнок (в 2019-2020 учебном году), из них 35 подростков. Развитие и совершенствование системы внутришкольного дополнительного образования выступает в качестве одной из задач воспитательной работы школы, направленной на развитие нравственной, физически здоровой личности, способной к творчеству и самоопределению и самостоятельному построению своей жизни. В школе реализуются дополнительные общеразвивающие программы художественной и физкультурно-спортивной направленностей («Театральное искусство» и «Волейбол»), работает школьный спортивный клуб «Атлант», действует отряд ЮИД «Светофор». В организации воспитания школьников важную роль занимает деятельность классного руководителя, который строит воспитательную деятельность с учётом культурных различий, половозрастных и индивидуальных особенностей детей класса, организовывает различные виды внеурочной деятельности, помогает детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях. Согласно должностной инструкции классный руководитель обеспечивает регулирование и контроль организации индивидуального обучения с обучающимися, которому такая форма предоставлена на основании приказа по общеобразовательному учреждению. В его обязанности входят следующие позиции: изучение личности каждого обучающегося, его склонностей, интересов, направление их самовоспитания и саморазвития, внесение необходимых корректив в систему воспитания каждого ребёнка, содействие получению им дополнительного

Продолжение таблицы Н.1

1	2
	образования через систему кружков, студий, секций, объединений, организуемых в школе, учреждений дополнительного образования и по месту жительства, а также организация коллективно- творческой деятельности. Социальными партнёрами школы являются: ООО «Племенная ферма», Администрация муниципального образования сельское поселение «Село Щелканово», Подсобное сельское хозяйство «Щелканово». В 2019 году в школе создан психолого-педагогический консилиум, работает школьный педагог-психолог. Директор школы – С. Н. Родикова [324]
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области [321]	В школе обучается 465 школьников (в 2019-2020 учебном году). Обучение для школьников 5-11 классов проводится в трехэтажном здании, в двухэтажном здании учатся младшие школьники. Для обучающихся, проживающих в отдалённых районах (85 человек в 2019-2020 учебном году), организована перевозка на школьном автобусе. В школе есть спортивный комплекс и игровым, теннисным, гимнастическим залом, детская, спортивная площадка, футбольное поле, тир, теплица. В школе реализуются 10 дополнительных общеразвивающих программ технического, естественно-научного, художественного, физкультурно-спортивного, туристско-краеведческого, социально-гуманитарной направленности, в освоение которых вовлечено 272 школьника. Социальными партнёрами школы являются: ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник» (социальная поддержка и помощь), Центр занятости населения Дзержинского района (профориентационная работа); Калужский региональный штаб Всероссийского военно-патриотического движения «ЮНАРМИЯ» (патриотическое воспитание); МКУ «Спортивная школа Дзержинского района», ГАОУ ДО Калужской области «Детско-юношеская спортивная школа «Орлёнок», ГБУ Калужской области «Спортивная школа по борьбе» (участие в спортивных секциях, в турнирах, соревнованиях); ООО «Льва-Толстовское» (участие в проектах по благоустройству территории); сельская библиотека (расширение кругозора, организация досуга); Лесничество (углубление экологических знаний школьников, обеспечение посадочным материалом); ГИБДД Дзержинского района (обеспечение безопасного поведения на дороге). Директор школы – Г. Д.Алехина [321]

Приложение Н.2
Специфика реализации педагогического эксперимента в образовательных организациях, участвующих в опытно-экспериментальной деятельности

Таблица Н.2 – Специфика реализации педагогического эксперимента в образовательных организациях

Образовательная организация	Результаты анализа ресурсов организации	Специфика реализации идей модели в организации
1	2	3
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги [320]	1. Городская образовательная организация дополнительного образования, в которой обучается свыше 9000 детей разных возрастных групп. 2. Масштабный образовательный блок, представленный дополнительными общеразвивающими программами 5-ти направленностей (ведущая – техническая). 3. Территориальная близость организации к организациям, предприятиям, востребованным в условиях реализации подростками проектов саморазвития. 4. Наличие многочисленных социальных партнёров в разных сферах жизнедеятельности (образование, наука, культура, техника, спорт и т.д.). 5. Многолетний опыт организации мероприятий разного уровня (конференции, смотры, фестивали, соревнования для обучающихся). 6. Сложившаяся система воспитательной работы, представленная мероприятиями разного уровня, к участию в которых привлекаются родители. 7. Наличие опыта участия детей в волонтёрской и проектной деятельности. 8. Высокая оснащённость организации современным оборудованием. Активное применение педагогами инновационных образовательных технологий. 9. Наличие психологов в организации [320] *Вывод*: ресурсных ограничений для реализации идей модели не выявлено.	1. Реализация идей модели рассматриваемого сопровождения в исходном - варианте конструирования, с использованием имеющихся внутренних и внешних кадровых, материально-технических ресурсов для реализации модели. 2. Привлечение (по необходимости) социальных партнёров, связанных со сферами жизнедеятельности: сельское хозяйство, лесничество, природные ресурсы).
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», с. Щелканово Юхновского района Калужской области; Муниципальное	1. Удалённость сельских школ от города. Низкая численность обучающихся (количество подростков в школах – от 13 до 35 человек). 2. Реализация в школах от 2-х до 14-ти дополнительных общеразвивающих программ 2 - 5 направленностей. 3. Территориальная удалённость школ от организаций, предприятий, востребованных в условиях реализации подростками проектов саморазвития. 4. Ограниченный круг социальных партнёров и их представленность определёнными сферами жизнедеятельности (сельское хозяйство, лесничество, культура, спорт).	1. Восполнение внешнего ресурсного ограничения за счёт информационной сети Интернет (видеоэкскурсии, онлайн-взаимодействие). 2. Использование имеющихся возможностей для организации индивидуальной воспитательной

Продолжение таблицы Н.2

1	2	3
казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Колыхманово Юхновского района Калужской области; Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа», д. Порослицы Юхновского района Калужской области [322-324].	5. Многолетний опыт организации внутренних воспитательных мероприятий. 6. Наличие воспитательных образовательных практик, связанных с изучением региональных особенностей (проект «Дорога к храму», построенный на изучении истории близлежащих церквей и организации туристических походов). 7. Наличие сложностей в привлечении родителей к воспитательной работе по причине их занятости (работа в городах: Тула, Москва, Калуга, Юхнов). 8. Функционирование в сельских школах волонтёрских отрядов, обеспечивших наличие опыта участия детей в волонтёрской деятельности. 9. Классный руководитель является важным звеном, организующим воспитательную работу с каждым ребёнком. 10. Наличие в школах компьютерных классов, выхода в Интернет. 11. Наличие в отдельных сельских школах педагога-психолога [322-324]. *Вывод*: имеется ресурсное ограничение, связанное со сложностями реализации проектов саморазвития отдельных видов с участием социальных партнёров.	работы с подростками. 3. Использование имеющегося в сельских школах опыта воспитательной деятельности (региональный компонент). 4. Популяризация занятости на предприятиях, колхозах, организациях, находящихся в территориальной близости к месту проживания, формирование значимости их роли в развитии села
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа» Дзержинского района Калужской области [321]	1. Близость организации к городу, обеспечивающая высокую численность обучающихся в сельской школе – 465 человек. 2. Дополнительное образование в школе представлено 10-ю дополнительными общеразвивающими программами 6-ти направленностей, в освоение которых вовлечено около 50% обучающихся. 3. Территориальная близость школы к организациям, предприятиям, востребованным в условиях реализации подростками проектов саморазвития. 4. Широкий круг социальных партнёров, их представленность разными сферами *(сельское хозяйство, лесничество, культура, спорт, наука, техника).* 5. Многолетний опыт организации воспитательных мероприятий. Активное привлечение родителей к воспитательной работе в школе. 6. Наличие воспитательных практик, связанных с благоустройством территории, сельскохозяйственными работами в школьной теплице. 7. Наличие опыта участия детей в волонтёрстве 8. Современное оборудование, компьютерные классы, выход в Интернет. 9. В школе имеется штатный педагог-психолог [321] *Вывод*: ресурсных ограничений для реализации идей модели не выявлено, имеется ресурсное превосходство, связанное с разнообразием сфер жизнедеятельности, представленных социальными партнёрами.	1. Использование имеющихся возможностей для организации индивидуальной воспитательной работы с подростками. 2. Использование имеющегося опыта трудового воспитания подростков при организации педагогического сопровождения.

Приложение Н.3
Реализация принципа ресурсной составляющей социального партнёра в условиях реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Приложение Н.3.1
Ресурсная составляющая социального партнёра, востребованная в условиях реализации проектов саморазвития подростков

Таблица Н.3.1 – Ресурсная составляющая социального партнёра, востребованная в условиях реализации проектов саморазвития подростков

Вид проекта саморазвития подростка [178]	Востребованный ресурс	Социальный партнёр – обладатель ресурсов, востребованных в условиях реализации проекта саморазвития
1	2	3
«Увидеть свое будущее»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития рефлексии разных видов, прогностических способностей подростков)	семья, психолого-педагогические центры и психологические службы, образовательные организации дополнительного образования, высшие учебные заведения (психолого-педагогический профиль), молодежные общественные объединения и организации и т.д.
«Мои интересы и желания»	кадровые, материально-технические, педагогические, психолого-педагогические (в конкретных сферах жизнедеятельности)	семья, образовательные организации дополнительного образования, учреждения культуры и спорта, высшие учебные заведения разных направленностей, предприятия и организации, центры занятости, молодежные общественные объединения и организации и т.д.
«Эмоциональный баланс»	кадровые, психолого-педагогические	семья, психолого-педагогические центры, психологические службы, высшие учебные заведения (психолого-педагогический профиль) и т.д.
«Интеллектуальное обогащение»	кадровые, педагогические, материально-технические (в конкретной предметной области)	семья, образовательные организации дополнительного образования, общеобразовательные школы, высшие учебные заведения разных направленностей, молодежные общественные объединения и организации и т.д.
«Опыт как путь к успеху»	кадровые и материально-технические (в конкретных сферах жизнедеятельности, открытых для приобретения подростком опыта самореализации)	образовательные организации дополнительного образования, высшие учебные заведения разных профилей, учреждения культуры и спорта, предприятия и организации, молодежные общественные объединения и организации и т.д.
«Воля к победе»	кадровые, психолого-педагогические (в области формирования волевых качеств личности)	семья, психолого-педагогические центры и психологические службы, образовательные организации дополнительного образования, высшие учебные заведения (психолого-педагогический профиль), учреждения культуры и

Продолжение таблицы Н.3.1

1	2	3
		спорта, молодежные общественные объединения и т.д.
«Самоанализ как путь к успеху»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития рефлексии своего поведения)	семья, психолого-педагогические центры и психологические службы, образовательные организации дополнительного образования, высшие учебные заведения (психолого-педагогический профиль), учреждения культуры и спорта и т.д.

Приложение Н.3.2
Взаимодействие образовательных организаций с социальными партнёрами с учётом реализации принципа их ресурсной составляющей

Таблица Н.3.2 – Взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнёрами с учётом реализации принципа их ресурсной составляющей

Вид проекта саморазвития подростка [178]	Востребованные ресурсы	Основные социальные партнёры – обладатели ресурсов, востребованных в условиях реализации проекта саморазвития		
		Социальные партнёры ДЮЦКО «Галактика»	Социальные партнёры сельских школ, участвующих в педагогическом эксперименте	
			Социальные партнёры сельских школ Юхновского р-на Калужской области (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д.Порослицы; СОШ, с.Щелканово)	Социальные партнёры СОШ, д. Льва Толстого
1	2	3	4	5
Проект саморазвития «Увидеть свое будущее»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития рефлексии, прогностических способностей подростков)	семья, ГБУ КО «ОМЦ»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.	семья; ИМЦ, г. Юхнов; Порослицкий сельский дом культуры; Порослицкая сельская библиотека и др.	семья, ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник»; Льва Толстовская сельская библиотека; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.

Продолжение таблицы Н.3.2

1	2	3	4	5
Проект саморазвития «Мои интересы и желания»	кадровые, материально-технические, педагогические, психолого-педагогические (в конкретных сферах жизнедеятельности)	семья, ГБУ КО «ОМЦ»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана; АО НПП «Тайфун», АО «НПО Лавочкина»; ГМИК им. К. Э, Циолковского; РКК «Энергия», г. Королев); ММК, г. Москва; НИЛАКТ, ИКИ РАН; НИЯФ МГУ; АО «КЭМЗ» и др.	семья; ИМЦ, г. Юхнов; Порослицкий сельский дом культуры; Администрация МО сельское поселение «Деревня Порослицы»; колхоз «Завет Ильича»; Порослицкая сельская библиотека; Порослицкий фельдшерско-акушерский пункт; ООО «Племенная ферма»; Администрация МО сельское поселение «Село Щелканово»; подсобное сельское хозяйство «Щелканово»; ДЮЦКО «Галактика» и др.	семья, ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник»; Центр занятости населения Дзержинского района; Калужский региональный штаб Всероссийского военно-патриотического движения «ЮНАРМИЯ»; МКУ «Спортивная школа Дзержинского района»; ДЮСШ «Орлёнок»; ГБУ Калужской области «Спортивная школа по борьбе»; Льва Толстовская сельская библиотека; Лесничество; ГИБДД Дзержинского района; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана; ДЮЦКО «Галактика»; ЦРТДиЮ «Созвездие» и др.
Проект саморазвития «Эмоциональный баланс»	кадровые, психолого-педагогические	семья, ГБУ КО «ОМЦ»; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.	семья, ИМЦ, г.Юхнов и др.	семья, ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник»; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.
Проект саморазвития «Интеллектуальное обогащение»	кадровые, педагогические, материально-технические (в конкретной предметной области)	семья; МБОУ ДО «ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана и др.	семья; Порослицкая сельская библиотека и др.	семья; Льва Толстовская сельская библиотека; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана и др.
Проект саморазвития «Опыт как путь к успеху»	кадровые и материально-технические (в конкретных сферах жизнедеятельности, открытых для приобретения подростком опыта	ГБУ КО «ОМЦ»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана; АО НПП «Тайфун»; АО «НПО Лавочкина»; ГМИК	Порослицкий сельский дом культуры, Администрация МО сельское поселение «Деревня Порослицы»; колхоз «Завет Ильича»; Порослицкая сельская библиотека;	Центр занятости населения Дзержинского района; ООО «Льва-Толстовское»; Калужский региональный штаб Всероссийского военно-патриотического движения «ЮНАРМИЯ»; МКУ «Спортивная

Продолжение таблицы Н.3.2

1	2	3	4	5
	самореализации)	им. К. Э, Циолковского; РКК «Энергия», г. Королев); ММК, г. Москва; НИЛАКТ; ИКИ РАН; НИЯФ МГУ; АО «КЭМЗ» и др	Порослицкий фельдшерско-акушерский пункт; ООО «Племенная ферма»; Администрация МО сельское поселение «Село Щелканово»; подсобное сельское хозяйство «Щелканово» и др.	школа Дзержинского района»; ГА-ДЮСШ «Орлёнок»; ГБУ Калужской области «Спортивная школа по борьбе»; Лесничество; ГИБДД Дзержинского района; КГУ им. К. Э. Циолковского; КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана и др.
Проект саморазвития «Воля к победе»	кадровые, психолого-педагогические (в области формирования волевых качеств личности)	семья; ГБУ КО «ОМЦ»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.	семья; ИМЦ, г. Юхнов и др.	семья; ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник»; Калужский региональный штаб Всероссийского военно-патриотического движения «ЮНАРМИЯ»; МКУ «Спортивная школа Дзержинского района», ДЮСШ «Орлёнок»; ГБУ Калужской области «Спортивная школа по борьбе» и др.
Проект саморазвития «Самоанализ как путь к успеху»	кадровые, психолого-педагогические (в области развития рефлексии своего поведения)	семья, ГБУ КО «ОМЦ»; ЦРТДиЮ «Созвездие»; ОЭБЦ; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.	семья; ИМЦ, г. Юхнов; Порослицкий сельский дом культуры; Порослицкая сельская библиотека и др.	семья, ГБУ КО «Центр социальной помощи семье и детям «Родник»; ООО «Льва-Толстовское»; КГУ им. К. Э. Циолковского и др.

Примечание – Использованы сокращения: ГБУ КО «ОМЦ» - государственное бюджетное учреждение Калужской области «Областной молодежный центр», КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана – Калужский филиал федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана»; АО НПП «Тайфун» - акционерное общество «Научно-производственное предприятие «Калужский приборостроительный завод «Тайфун»; АО «НПО Лавочкина» – Акционерное общество «Научно-производственное объединение им. С. А. Лавочкина»; ГМИК им. К. Э. Циолковского – Государственный музей истории космонавтики им. К. Э, Циолковского; РКК «Энергия», г. Королев – Ракетно-космическая корпорация «Энергия» им. С. П. Королёва; ММК, г. Москва – Мемориальный музей космонавтики; НИЛАКТ – общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательская лаборатория аэрокосмической техники ДОСААФ»; ИКИ РАН – Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт космических исследований Российской академии наук»; НИЯФ МГУ – Научно-исследовательский институт ядерной физики им. Д. В. Скобельцына Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова; АО «КЭМЗ» – акционерное общество «Калужский электромеханический завод»; Администрация МО сельское поселение «Деревня Порослицы» – Администрация муниципального образования сельское поселение «Деревня Порослицы»; Администрация МО сельское поселение «Село Щелканово» – Администрация муниципальное образование сельское поселение «Село Щелканово»; ДЮСШ «Орлёнок» - государственное автономное образовательное учреждение Калужской области «Детско-юношеская спортивная школа «Орлёнок»; ООО «Льва-Толстовское» - общество с ограниченной ответственностью «Льва-Толстовское»; ГИБДД Дзержинского района - Государственная инспекция безопасности дорожного движения Дзержинского района; также использованы сокращения в названиях организаций в соответствии с разделом «Список сокращений и условных обозначений»

Приложение Н.3.3
Воспитательная доминанта социальных партнёров

Таблица Н.3.3 – Воспитательная доминанта социальных партнёров

Социальный партнёр	Равномощная функция	Воспитательная доминанта, востребованная в условиях педагогического сопровождения саморазвития подростка
Образовательная организация дополнительного образования	- стимулирование социальной активности подростков; - создание поля самореализации, возможностей для определения; индивидуальных интересов и предпочтений; - стимулирование и сопровождение самопознания и осмысления особенностей собственной личности; - сопровождение ценностного осмысления процесса и результата участия подростков в социально значимой деятельности	развитие мотивации подростка к самопознанию и творческому самовыражению в ценностно-ориентированной образовательной среде
Семья		приобщение к нравственной системе ценностей, формирование соответствующего ей образа жизни
Учреждения культуры, спорта		развитие мотивации подростка к самопознанию и творческому самовыражению средствами искусства и спортивной деятельности
Общеобразовательная школа		формирование системы знаний, умений, навыков, компетенций, способствующих самопознанию и саморазвитию подростка
Молодежное общественное объединение или организация		формирование эмпатии и компетенций социального проектирования через включение подростка в социально значимую деятельность
Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних		развитие рефлексивно-ценностной, эмоциональной, волевой сферы личности в условиях ресоциализации
Высшее учебное заведение		развитие всех компонентов готовности личности подростка к саморазвитию (с учётом профилей высших учебных заведений)

Приложение Н.4
Учебно-тематические планы воспитательных модулей для дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей (модули по формированию нравственных ценностей и развитию нравственной рефлексии подростков)

Приложение Н.4.1
Учебно-тематический план воспитательного модуля «Маленький принц» (автор модуля – И. В. Иванова)

Таблица Н.4.1 – Учебно-тематический план воспитательного модуля «Маленький принц»

Структурный компонент	Задача	Тема	Метод	Часы	Форма контроля
1	2	3	4	5	6
Вводное занятие	формирование потребности в самопознании	«Я приглашаю Вас в свой мир! »	– анализ 1-2 глав произведения Экзюпери «Маленький принц» [419], беседа на тему саморазвития «*Все было таинственно и непостижимо*»; – анализ 3 главы произведения [419], беседа на тему самоопределения «*Если идти все прямо да прямо, далеко не уйдешь*»; – коуч-техники («Список с именами на доске»; «Постановка открытых вопросов») [22; 293]; - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с определением ценностных приоритетов в жизни) [153]; – написание писем Маленькому принцу *«В чём смысл жизни»*	2	заполнение индивидуальной карты подростка «Я познаю себя» [199] (вводный контроль)
Раздел 1 «Основы субъектной деятельности»	самоанализ сформированной иерархии ценностей, формирование отношения к нравственности как к высшей	«Очень печально, когда забывают друзей»	- анализ 4 главы произведения [419], беседа на тему ценностных ориентиров «*И я боюсь стать таким, как взрослые, которым ничто не интересно, кроме цифр*»; - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с материальными и духовными ценностями); - коуч-техники («Постановка открытых вопросов», «Колесо жизненного баланса») [22; 293]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.1

1	2	3	4	5	6
	духовной ценности, осознание образа «Я»-реальный»	«Полезные травы и вредные семена»	- анализ 5 главы произведения [419], беседа на тему нравственного самосовершенствования «*Полезные травы и сорная трава… Но ведь семена невидимы*»;- методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с ценностными приоритетами) [153]; - арт-педагогическая рисуночная техника «Ценности личности - полезная и сорная трава на нашей планете» [154];	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности самореализации	«Раздумье»	- анализ 6 главы произведения [419], беседа на тему самореализации «*Долгое время у тебя было лишь одно развлечение: ты любовался закатом*»; - коуч-техники («Линия времени», «Путешествие в будущее») [22; 293]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование субъектности, ценности саморазвития и осознанности выбора сферы саморазвития	«Мой выбор»	- коуч-техники («Постановка открытых вопросов», «Колесо жизненного баланса», «Линия времени») [22; 293]; - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с выбором) [153]; - написание писем-размышлений *«Мои планы на будущее»*	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование устойчивости к негативному влиянию внешних и внутренних факторов	«Надо было судить не по словам, а по делам»	- анализ 7 главы произведения [419], беседа на тему барьеров на пути к самореализации «*Зачем цветам нужны шипы»;* - анализ 8 главы произведения [419], беседа на тему «*Мой цветок напоил благоуханием всю мою планету, а я не умел ему радоваться*»; - методика «О трудностях на пути к цели» (автор: И. В. Иванова) [176]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
Раздел 2 «Основы рефлексии поведения»	формирование ценностного отношения к самопознанию и саморазвитию, осознанности	«Никогда не поздно извиниться. Никогда не поздно исправляться»	- анализ 9 главы произведения [419], беседа на тему рефлексии своего поведения «*Когда вулканы аккуратно чистишь, они горят ровно и тихо, без всякий извержений»;* - ролевые игры; - модерация «Попросить прощение – это сила или слабость?»; - техника «Окно Джохари (Джогарри)» [561];	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.1

1	2	3	4	5	6
	«Я»-реального» и умений осуществлять его оценку	«Жители разных планет»	- анализ 10 главы произведения [419], беседа на тему рефлексии своего поведения «*Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр*»; - анализ 11 главы произведения [419], беседа на тему «*Тщеславные люди глухи ко всему, кроме похвал»;* - анализ 12 главы произведения [419], беседа на тему «*Пью, чтобы забыть, что мне совестно*»; - анализ 13 главы произведения [419], беседа на тему «*Некогда мечтать деловому человеку*»; - написание писем королю с астероида / тщеславному человеку со второй планеты / занятому деловому человеку с четвертой планеты	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование потребности в получении знаний в области саморазвития	«В его работе есть смысл»	- анализ 14 главы произведения [419], беседа на тему нравственных ценностных установок как основе саморазвития «*Фонарь и фонарщик*»; - сообщающая беседа «Средства получения знаний в области саморазвития (о себе, средства самопознания и саморазвития); - арт-педагогическое упражнение «Маски» [154];	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности саморазвития, самоконтроля поведения	«Географ с шестой планеты»	- анализ 15 главы произведения [419], беседа на тему возможностей саморазвития «*Посети планету Земля, у неё неплохая репутация*»; - сообщающая беседа «Средства самоконтроля»; - игры и упражнения на самоконтроль («Противоположные движения», «Фокусировка»)	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование способности преодолевать барьеры, связанные с выбором приоритетных ценностей	«Загадочная планета Земля»	- анализ 16 главы произведения [419], беседа на тему искусства жизни на планете Земля «*Земля – планета не простая*», - анализ 17 главы произведения [419], беседа на тему препятствий «*Могущество змеи*»; - коуч-техники («Постановка открытых вопросов», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10»); - методика проблемных ситуаций [156]; - игры и упражнения («Умение сказать «Нет»)	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.1

1	2	3	4	5	6
Раздел 3 «Основы самопрогнозирования»	формирование ценностного отношения к жизни, к прогнозированию своего будущего, осознание «Я»-идеального	«Люди без корней»	- анализ 18 главы произведения [419], беседа на тему устойчивости личностных ориентиров «*Людей, у которых нет корней, носит ветром, это очень не удобно»;* беседа на тему ценностного отношения к прогнозированию своего будущего *«Почему так легко не иметь корней и так важно их вырастить»;* - написание подростками писем себе в настоящее	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
		«Эхо»	- анализ 19 главы произведения [419], беседа о важности самостоятельного и ответственного выбора «*Какая странная планета…Люди повторяют только то, что им скажешь*»; - написание, презентация и обсуждение эссе *«Ответственность – это…»*	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности будущего, потребности в получении знаний о своем будущем	«Сад, полный роз»	- анализ 20 главы произведения [419], беседа на тему стремления к самосовершенствованию «*Все дороги ведут к Людям*»; - анализ 21 главы произведения [419], беседа *«Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь»*; - сообщающая беседа «Приёмы самопрогнозирования); - коуч-техника «Путешествие в будущее»	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности настоящего и ответственности за будущее	«Одни только дети знают, чего ищут»	- анализ 22 главы произведения [419], беседа на тему опыта планирования «*Там хорошо, где нас нет»;* - анализ 23 главы произведения [419], беседа на тему «*Пилюли экономии времени. Польза самосозерцания»;* - коуч-техника пошагового планирования «Линия времени»	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование способности оценивать и предвидеть результаты поведения с позиции нравственных ценностей	«Мы в ответе за тех, кого приручили»	- анализ 24 главы произведения [419], беседа на тему нравственного самосовершенствования «*Родники в пустыне*»; - анализ 25 главы произведения [419], беседа на тему ответственности «*Я в ответе за тот цветок*»; - анализ 26 главы произведения [419], беседа на тему предвидения и возможных вариантов развития событий в жизни «*Укус жёлтой змеи*»; - анализ 27 главы произведения [419], беседа на тему готовности к принятию различных вариантов развития событий в жизни «*Все это загадочно и непостижимо*»;	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.1

1	2	3	4	5	6
			- коуч-техники с обсуждением выбора приоритетных целей и областей саморазвития, определения их экологичности («Постановка открытых вопросов», «Колесо жизненного баланса») [22; 293]		
Итоговое занятие	рефлексия достигнутых результатов, мотивация на построение проектов саморазвития	«Мой личностный рост»	- коуч-техника «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10» [22; 293]; - обсуждение с подростками их видения своей будущей жизни (отдалённой и ближайшей перспективы); - обсуждение с подростками их ближайших целей; - арт-педагогическая техника «Моё будущее» [154]; - написание подростками писем себе в будущее	4	заполнение индивидуальной карты подростка «Я познаю себя» [199], рефлексия достижений
Итого часов				36	

Приложение Н.4.2

Учебно-тематический план воспитательного модуля «Притчи разных народов мира» (автор модуля – И. В. Иванова)

Таблица Н.4.2 – Учебно-тематический план воспитательного модуля «Притчи разных народов мира»

Структурный компонент	Задача	Тема	Метод	Часы	Форма контроля
1	2	3	4	5	6
Вводное занятие	формирование потребности в самопознании	«Мои ценности»	- анализ суфийской притчи «В поисках смысла» (анализ поведения рыбы, которая искала океан и нашла счастье – то, что вокруг и рядом) [411, с.218-219]; - анализ христианских притч: «Вера в чудеса» (о силе добра) [411, с.259], «Отцовские наставления» [411, с.389]; - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (определение ценностных приоритетов в жизни) [153]	2	заполнение индивидуальной карты подростка «Я познаю себя» [199] (вводный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.2

1	2	3	4	5	6
Раздел 1 «Основы субъектной деятельности»	самоанализ сформированной иерархии ценностей, формирование отношения к нравственности как к высшей духовной ценности, осознание образа «Я»-реальный»	«Семена здоровые и больные»	- анализ христианской притчи «Наклонности» (о семенах здоровых и больных, добродетелях и пороках) [411, с.366]; - анализ христианской притчи «Голодный человек и учёный» (каждый видит то, чего ему не хватает) [411, с.286]; - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с материальными и духовными ценностями) [153]; - анализ христианской притчи «Крестьянин им золотой самородок» [411, с.339], анализ поступка крестьянина, отказавшегося от золотого слитка и выбравшего спокойную жизнь, дилемма «Обесценивание материальных ценностей – страх или нравственность?»; - анализ христианской притчи «Копейка» (о жадности) [411, с.335-336], сравнение сюжета притчи со сказкой А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке»; - арт-педагогическая рисуночная техника «Мои ценности в жизни» [154];		ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
		«Один в поле не воин»	- анализ еврейской притчи «Лошадки одной масти» (о силе коллектива и готовности помогать людям) [411, с.173]; - анализ еврейской притчи «Два способа согревания» (шуба греет одного, а огонь – всех; о любви как добродетели) [411, с.177]; - анализ греческой притчи «Тройной фильтр» (о регулировании своего поведения и общения, три фильтра: правда, добро и полезность) [411, с.127-128]; - анализ еврейской притчи «Как важно правильно слушать» (о роли слушания в общении и возможных проблемах, которые могут возникнуть из-за неумения выслушать и понять другого человека) [411, с.164-165]; - коуч-техника «Постановка открытых вопросов» [22; 293]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности самореализации	«Найти своё счастье»	- анализ греческой притчи «Рассуждения о счастье» (сократовские беседы о том, что самое главное в жизни и как достичь счастье как великое благо) [411, с.117-118], беседа о приоритетных ценностных ориентациях подростков;	2	ведение дневника саморазвития

Продолжение таблицы Н.4.2

1	2	3	4	5	6
			- анализ христианской притчи «Как отыскать счастье» (о ценности труда и достижении счастья через труд) [411, с.324-325]; - анализ дзенской притчи «Тонкий шёлк» (о красоте и гармонии естественного в мире) [411, с.140]; - коуч-техники («Линия времени», «Путешествие в будущее» [22; 293])		(промежуточный контроль)
	формирование субъектности, ценности саморазвития и осознанности выбора сферы саморазвития	«Мой выбор»	- анализ греческой притчи «Сизиф и два мудреца» (место выбору есть всегда, однако для его совершения нужен личный жизненный опыт) [411, с.120-121]; - анализ дзенской притчи «Большая разница» (притча о лёгкости преодоления препятствий с пониманием того, зачем это нужно и осознанием полезности предпринимаемого) [411, с.131-132]; - коуч-техники («Постановка открытых вопросов», «Колесо жизненного баланса», «Линия времени» [22; 293]); - методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций (решение дилемм, связанных с выбором); - написание писем-размышлений *«Мои планы на будущее»*	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование устойчивости к негативному влиянию внешних и внутренних факторов	«Нравственная устойчивость и преодоление в жизни человека»	- анализ африканской притчи «Великое понимание» (горчичные зёрна: обсуждение экзистенциальных проблем) [411, с.101]; - анализ греческой притчи «Сребролюбец и завистливый» (притча о глупости пороков) [411, с.126]; - анализ христианской притчи «Грести против течения» (о важности активного преодоления препятствий) [411, с.294]; - методика «О трудностях на пути к цели» (автор: И. В. Иванова) [176]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
Раздел 2 «Основы рефлексии поведения»	формирование ценностного отношения к самопознанию и саморазвитию, осознанности «Я»-реального» и умений	«Жизнь в движении»	- анализ греческой притчи «История из жизни Солона, одного из семи мудрецов» (об изменчивости в жизни и важности постоянного самосовершенствования, анализ мысли мудреца «Не гордитесь тем, что есть, всё может поменяться») [411, с.123-125]; - техника «Окно Джохари (Джогарри)» [561];	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.2

1	2	3	4	5	6
	осуществлять его оценку	«Какие разные люди. Добродетели и пороки»	- коуч-техники («Колесо жизненного баланса», «Линия времени») [22; 293]; - анализ греческой притчи «Самые храбрые и справедливые» (сократовские беседы о законах как нравственные дилеммы) [411, с.111]; - анализ греческой притчи «Готовность оратора» (сократовские беседы об относительности благодетелей (красота, здоровье, справедливость) и пороках (ложь, обман во спасение) как нравственные дилеммы) [411, с.112-116]; - анализ суфийской притчи «Связанный по рукам и ногам» (притча об исцелении короля с помощью лжи; дилеммная ситуация «ложь во спасение») [411, с.241-242]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование потребности в получении знаний в области саморазвития	«В работе есть смысл (труд и работа над собой)»	- анализ еврейской притчи «Полнота картины» (во всём, что делает земледелец, есть цель и здравый смысл; выявление причинно-следственный связей в жизни) [411, с.162-163]; - анализ африканской притчи «Каждому своё» (жизненный опыт даёт знания) [411, с.94-95]; - сообщающая беседа «Средства получения знаний в области саморазвития (о себе, средства самопознания и саморазвития); - арт-педагогическое упражнение «Маски» [154]; - анализ дзенской притчи «Сухие листья» («Искусство становится величайшим, когда оно не обнаруживает себя») [411, с.144]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности саморазвития, самоконтроля поведения	«Умение делать выводы – мудрость жизни»	- анализ африканской притчи «Что посеешь, то и пожнёшь» (мудрость в том, чтобы не принимать оскорбления и не отвечать злом на зло) [411, с.90-91]; - анализ африканской притчи «Исход» (у любого поведения человека есть причина, важно уметь видеть не только внешние проявления) [411, с.92-93]; - сообщающая беседа «Средства самоконтроля»; - игры и упражнения на самоконтроль («Противоположные движения», «Фокусировка»)	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование способности	«Мастерство жизни в	- анализ христианской притчи «Лучше умереть у родника» [411, с.351], анализ дилеммы «Какую выбрать стратегию поведения в	2	ведение дневника

Продолжение таблицы Н.4.2

1	2	3	4	5	6
	преодолевать барьеры, связанные с выбором приоритетных ценностей, способности отказываться от чего-либо	преодолении препятствий»	предложенной ситуации и почему?»;- анализ африканской притчи «Несчастнейший на свете» (о роли оптимистической позиции в жизни) [411, с.104]; - анализ индийской притчи «Идти за мудрым человеком» (перевести через реку может тот, кто сам переходил; о роли жизненного опыта в преодолении препятствий на пути достижения цели) [411, с.200]; - коуч-техники («Постановка открытых вопросов», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10») [22; 293]; - методика проблемных ситуаций [164]; - игры и упражнения («Умение сказать «Нет», «Ощущения уверенности»)		саморазвития (промежуточный контроль)
Раздел 3 «Основы самопрогнозирования»	формирование ценностного отношения к жизни, к прогнозированию своего будущего, осознание «Я»-идеального	«Люди без корней»	- анализ суфийской притчи «Судьба скупого» (об утонувшем человеке с золотыми слитками на шее; анализ тщетности материальных ценностей) [411, с.226]; - анализ христианской притчи «Орудия Дьявола» (о том, как продавали пороки в виде орудий, о гордости как самом коварном пороке) [411, с.381-382]; - беседа на тему ценностного отношения к прогнозированию будущего; - написание подростками писем себе в настоящее	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
		«Эхо выбора»	- анализ суфийской притчи «Вино и палец» (все действия к чему-то ведут; выявление и анализ причинно-следственных связей в жизни человека, о важности предвидения последствий совершаемого) [411, с.235]; - беседа на тему самостоятельного ответственного выбора; - написание и презентация эссе «*Ответственность – это…»*	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование ценности будущего, потребности в получении знаний о своем будущем,	«Моё будущее»	- анализ христианской притчи «Два жука» (о важности осознания того, к чему стремишься, о предвидении возможных сложностей трудностей и ложном представлении об идеале) [411, с.298-299]; - сообщающая беседа «Приёмы самопрогнозирования;	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)

Продолжение таблицы Н.4.2

1	2	3	4	5	6
	формирование ценности настоящего и ответственности за будущее	«Будущее рядом»	- коуч-техника «Путешествие в будущее» [22; 293]; - анализ христианской притчи «Две сохи» (о «ржавчине от безделья» и «блеске от труда») [411, с.305]; - анализ африканской притчи «Срединный путь» (услышать музыку модно только тогда, когда струны не ослаблены и не перетянуты) [411, с.87]; - анализ христианской притчи «Ночь в лесу» (о том, как побороть страх и не бояться препятствий) [411, с.377-378]; - беседа на тему планирования своего будущего; - коуч-техника пошагового планирования «Линия времени»[22; 293]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
	формирование способности оценивать и предвидеть результаты поведения с позиции нравственных ценностей	«Ценность в предвидении»	- анализ христианской притчи «Мельник» (маленькая причина и большие последствия, о причинно-следственных связях и предвидении бездействия в жизни человека) [411, с.354-355]; - анализ христианской притчи «Остался цел» (о том, что иногда для преодоления препятствий нужно применять неадаптивные стратегии) [411, с.384]; -беседа на тему ответственности, предвидения и возможных вариантов развития событий в жизни, готовности к принятию различных вариантов развития событий в жизни; - коуч-техники с обсуждением выбора приоритетных целей и областей саморазвития, определения их экологичности («Постановка открытых вопросов», «Колесо жизненного баланса») [22; 293]	2	ведение дневника саморазвития (промежуточный контроль)
Итоговое занятие	рефлексия результатов, мотивация на построение проектов саморазвития	«Мой личностный рост»	- коуч-техника «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10» [22; 241]; - обсуждение с подростками их видения своей будущей жизни; - обсуждение с подростками их ближайших целей; - арт-педагогическая техника «Моё будущее» [154]; - написание подростками писем себе в будущее	4	заполнение индивидуальной карты подростка «Я познаю себя» [199], рефлексия достижений
Итого часов				36	

Приложение Н.5
Социальное проектирование как компонент педагогического эксперимента. Этапы социального проектирования

Таблица Н.5 – Социальное проектирование как компонент педагогического эксперимента [175]

Этап социального проектирования [412]	Составляющая этапа	Деятельность педагога
1	2	3
1. Мотивационный этап	1. Формулирование подростками проблемы 2. Вербализация и анализ подростками содержания проблемной социальной задачи	организация проблемной ситуации через трансляцию значимых событий, обсуждение интересного факта, сообщение о существующей социальной проблеме; побуждение подростков к анализу причин обсуждаемой социальной проблемы, уточнение информации.
2. Замысел социального действия	1. Определение целевых групп, цели и задач проекта 2. Обоснованный выбор методов реализации проекта 3. Определение видения ожидаемых результатов реализации проекта	организация подростков к обсуждению сущности внесения потенциального вклада в изменение обсуждаемой социальной проблемной ситуации; наблюдение, консультирование (по необходимости).
2. Этап самоанализа	1. Самопознание и самопрогнорзирование 2. Этап принятия решения о готовности к участию в социально полезной деятельности	побуждение подростков к анализу имеющихся у них возможностей для внесения вклада в решение обсуждаемой социальной проблемы, анализу личностных ресурсов, определении ожидаемых результатов проекта.
3. Этап планирования собственной деятельности	1. Распределение ролей в команде 2. Составление календарного плана разработки и реализации проекта	наблюдение, консультирование (по необходимости), участие в руководстве деятельностью
4. Информационно-аналитический этап	1. Сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач каждым участником проекта. 2. Поэтапный анализ достигнутых результатов.	наблюдение, консультирование (по необходимости), участие в руководстве деятельностью
5. Этап реализации социального проекта. Приобретение опыта участия в социально полезной деятельности	1. Поэтапное выполнение составляющих социального проекта (проведение акций, мероприятий, цикла творческих занятий и т.д.). Ценностно-смысловое регулирование поведения 2. Рефлексия реализации каждого этапа проекта и учёт полученных результатов в последующей деятельности	наблюдение за ходом реализации проекта, контроль, оперативное реагирование в ситуациях, требующих коррекции действий

Продолжение таблицы Н.5

1	2	3
6.Рефлексивный этап	1. Анализ достигнутых результатов в итоге реализации социального проекта 2. Анализ изменения «Я»-реального» в итоге социального проектирования. 3. Анализ трудных ситуаций, возникших в ходе работы над проектом, и способа их разрешения	побуждение подростков к анализу поведения и деятельности подростков в ходе подготовки и реализации социального проекта, к рассмотрению трудных ситуаций, возникших в ходе работы над проектом, как ситуаций, способствующих принятию ответственных решений; поощрение, мотивация подростков на дальнейшее участие в социально полезной деятельности.
7. Защита проекта	1. Подготовка подростками материалов к защите социального проекта (текст проекта / отчет / презентация) 2. Выступление с результатами проекта перед группой / конкурсной комиссией 3. Определение видения дальнейшего развития проекта	участие в коллективном анализе и оценке результатов проекта; поощрение, мотивация подростков на дальнейшее участие в социально полезной деятельности

Приложение П
Результаты педагогического эксперимента

Приложение П.1
Результаты изучения критериев и компонентов готовности испытуемых до и после педагогического эксперимента

Таблица П.1 – Результаты изучения критериев и компонентов готовности к саморазвитию испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента

Критерий / компонент готовности к саморазвитию	Группа / уровень												$F_{эмп.}$ (критерий Фишера)			
	ЭГ (в %), до эксперимента			ЭГ, (в %), после эксперимента			КГ (в %), до эксперимента			КГ (в %), после эксперимента			ЭГ до эксп./КГ до эксп.	ЭГ после эксп./КГ после эксп.	ЭГ до эксп./ЭГ после эксп.	КГ до эксп./КГ после эксп.
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ДЮЦКО «Галактика» (n=730)																
Экзистенциальный критерий	13,15	60,82	26,03	34,25	53,42	12,33	13,42	60,27	26,31	13,15	60,55	26,30	1,04752	**2,15005**	**2,29715**	1,00648
Мотивационный критерий	20,27	64,66	15,07	31,24	61,64	7,12	20,27	64,38	15,35	20,00	64,66	15,34	1,04101	**2,11698**	**2,11771**	1,00786
Предметно-практический критерий	8,49	62,74	28,77	19,45	64,66	15,89	9,04	61,92	29,04	9,32	61,64	29,04	1,02711	**2,11692**	**2,18688**	1,01501
Саморегуляционный критерий	7,33	53,08	39,59	18,36	56,43	25,21	8,33	56,08	35,59	9,05	58,36	32,59	1,03940	**2,24688**	**2,21129**	1,00407
Эмоциональный критерий	2,19	64,11	33,70	14,52	67,40	18,08	2,47	64,38	33,15	2,47	64,66	32,87	1,00510	**2,11797**	**2,11998**	1,00058
Интеллектуальный критерий	12,05	61,10	26,85	18,36	69,59	12,05	11,05	61,83	27,12	11,78	61,37	26,85	1,01430	**2,12089**	**2,11892**	1,02826
Волевой критерий	7,25	50,77	41,98	19,73	54,24	26,03	7,97	48,77	43,26	7,97	49,04	42,99	1,01833	**2,44493**	**2,47862**	1,00488
Субъектность	9,70	66,47	23,83	19,73	65,48	14,79	9,32	59,73	30,95	9,04	60,82	30,14	1,07014	**1,57561**	**1,58961**	1,00324
Способность к рефлексии	6,58	59,72	33,70	16,17	58,90	24,93	6,48	63,84	29,68	6,58	62,74	30,68	1,02780	**1,54463**	**1,57606**	1,01686
Способность к самопрогнозированию	6,86	62,73	30,41	16,44	67,12	16,44	7,33	63,08	29,59	7,97	61,89	30,14	1,02979	**1,56421**	**1,59829**	1,00096

Продолжение таблицы П.1

Критерий / компонент готовности к саморазвитию	Группа / уровень												$F_{эмп.}$ (критерий Фишера)			
	ЭГ (в %), до эксперимента			ЭГ, (в %), после эксперимента			КГ (в %), до эксперимента.			КГ (в %), после эксперимента			ЭГ до эксп./КГ до эксп.	ЭГ после эксп./КГ после эксп.	ЭГ до эксп./ЭГ после эксп.	КГ до эксп./КГ после эксп.
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Сельские школы (n=100)																
Экзистенциальный критерий	16,00	70,00	14,00	34,00	58,00	8,00	18,00	68,00	14,00	22,00	66,00	12,00	1,03375	**2,37443**	**2,34038**	1,09179
Мотивационный критерий	22,00	62,00	16,00	32,00	64,00	4,00	20,00	66,00	14,00	20,00	68,00	12,00	1,27820	**2,33222**	**2,33798**	1,09308
Предметно-практический критерий	10,00	60,00	30,00	20,00	72,00	8,00	12,00	56,00	32,00	12,00	58,00	30,00	1,09179	**2,34282**	**2,29756**	1,03785
Саморегуляционный критерий	6,00	54,00	40,00	16,00	58,00	26,00	8,00	54,00	38,00	8,00	56,00	36,00	1,05128	**2,34569**	**2,29046**	1,09629
Эмоциональный критерий	6,00	66,00	28,00	18,00	72,00	10,00	4,00	70,00	26,00	4,00	68,00	28,00	1,19789	**2,29007**	**2,28916**	1,03473
Интеллектуальный критерий	8,00	62,00	30,00	12,00	68,00	20,00	10,00	60,00	30,00	10,00	64,00	26,00	1,00679	**2,28994**	**2,28785**	1,13814
Волевой критерий	10,00	54,00	36,00	24,00	54,00	22,00	8,00	56,00	36,00	10,00	56,00	34,00	1,00010	**2,29053**	**2,37529**	1,05668
Субъектность	10,00	62,00	28,00	28,00	56,00	16,00	12,00	64,00	24,00	10,00	66,00	24,00	1,02691	**1,80262**	**1,77572**	1,09396
Способность к рефлексии	6,00	54,00	40,00	14,00	60,00	26,00	6,00	56,00	38,00	8,00	58,00	34,00	1,09825	**1,83873**	**1,77914**	1,00638
Способность к самопрогнозированию	6,00	62,00	32,00	14,00	68,00	18,00	8,00	58,00	34,00	8,00	60,00	32,00	1,05501	**1,95720**	**1,74527**	1,12610

Примечания:

1. Условные обозначения: ВУ – высокий уровень; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.
2. Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.
3. Уровень значимости $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,12$ по 7 критериям, $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 1,54$ по 3 компонентам; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,29$ по 7 критериям, $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 1,74$ по 3 компонентам.

Приложение П.2
Результаты изучения доминирующих копинг-стратегий испытуемых до и после педагогического эксперимента

Таблица П.2 – Результаты изучения доминирующих копинг-стратегий испытуемых экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) до и после эксперимента, в %

Доминирующая копинг-стратегия в индивидуальных профилях подростков	ДЮЦКО «Галактика» (n=730)				Сельские школы (n=100)				$F_{эмп.}$ (критерий Фишера)							
	ЭГ (в %)		КГ (в %)		ЭГ (в %)		КГ (в %)		ДЮЦКО «Галактика» (n=730)				Сельские школы (n=100)			
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	ЭГ до эксп./ КГ до эксп.	ЭГ после эксп./ КГ после эксп.	ЭГ до эксп./ ЭГ после эксп.	КГ до эксп./ КГ после эксп.	ЭГ до эксп./ КГ до эксп.	ЭГ после эксп./ КГ после эксп.	ЭГ до эксп./ ЭГ после эксп.	КГ до эксп./ КГ после эксп.
Самоконтроль	4,11	12,03	3,11	3,11	2,00	6,00	2,00	2,00	1,00127	**3,07051**	**3,07032**	1,00131	2,20512	**3,67441**	**3,89743**	1,00123
Принятие ответственности	7,04	16,08	6,04	6,04	8,00	16,00	8,00	10,00	1,01141	**3,62566**	**3,62844**	1,01203	1,14745	**3,15220**	**3,80429**	1,01144
Планирование решения проблемы	4,25	13,66	3,52	3,25	4,00	14,00	6,00	6,00	1,03902	**3,78048**	**3,78114**	1,03889	1,00117	**3,15020**	**3,15038**	1,04097
Поиск социальной поддержки	7,55	6,67	8,25	8,55	12,00	18,00	10,00	8,00	1,00211	**3,96666**	**3,94230**	1,00219	1,00126	**3,94731**	**3,87233**	1,00311
Положительная переоценка	9,38	9,13	8,38	11,38	12,00	10,00	10,00	12,00	1,01231	2,38983	2,39041	1,01411	1,41304	2,63412	2,94782	1,01212
Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии)	2,09	1,71	3,03	1,03	0,00	2,00	2,00	2,00	1,24214	1,45877	1,51203	1,26614	1,22516	1,51899	1,53004	1,25613
Конфронтационный копинг	19,34	11,82	19,71	20,79	16,00	6,00	14,00	14,00	1,00139	2,59016	2,66393	1,00177	1,05148	**3,09671**	**3,62365**	1,00164
Дистанцирование	20,34	12,90	21,62	21,62	18,00	10,00	20,00	22,00	1,01384	**3,24630**	**3,20197**	1,01294	1,12062	**3,69781**	**4,14388**	1,01374
Бегство-избегание	22,81	12,58	23,15	21,15	22,00	12,00	24,00	22,00	1,07936	**3,74257**	**4,03960**	1,07998	1,00016	**3,11663**	**3,11666**	1,08078
Комплекс (2 или более адаптивные копинг-стратегии / адаптивная и относительно адаптивная копинг-стратегия / 2 относительно адаптивные копинг-стратегии)	2,45	2,54	1,56	1,98	4,00	4,00	4,00	2,00	1,15633	1,15633	1,42331	1,44217	1,17633	1,14987	1,54781	1,42561
Комплекс (2 или более неадаптивные копинг-стратегии / относительно адаптивная и неадаптивная копинг-стратегия)	0,64	0,88	1,63	1,10	2,00	2,00	0,00	0,00	1,33478	1,33478	1,65779	1,69998	1,36478	1,37451	1,44912	1,39871

Примечание – уровень значимости 1 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 1,96$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,13$;
уровень значимости 2 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,40$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,56$;
уровень значимости 3 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,12$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,29$;
уровень значимости 4 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,12$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,29$;
уровень значимости 5 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 1,96$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,13$;
уровень значимости 6 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,12$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,29$;
уровень значимости 7 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 400 = 2,12$; $F_{кр}$ для выборки $n = 50 = 2,29$;
уровень значимости 8 $\alpha = 0,05$; $F_{кр}$ для выборки $n \approx 1000 = 1,96$; $F_{кр}$ для выборки $n = 100 = 2,13$.

Приложение П.3
Примеры индивидуально-ориентированной педагогической работы с подростками в рамках педагогического эксперимента

Пример 1.

Максим М. (13 лет), *обучающийся ДЮЦКО «Галактика». По результатам диагностики уровень готовности к саморазвитию низкий, доминирующая копинг-стратегия – бегство-избегание. На пропедевтическом этапе сопровождения обучающийся участвовал в освоении модуля «Маленький принц» в рамках дополнительной общеразвивающей программы «Информатика». На занятиях, включавших в себя элементы программы-модуля «Маленький принц», подросток проявил повышенную эмоциональную и познавательную активность: на занятии по теме «Жители разных планет», на котором Максим написал письмо деловому человеку с четвёртой планеты и выступил с ним перед группой. В данном случае была затронута проблема отсутствия должного внимания к подростку со стороны его отца. На занятии по теме «В его работе есть смысл» Максим задумался о смысле своей жизни и написал это в качестве вывода в дневнике саморазвития.*

На диагностическом этапе реализации технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей важно было выяснить, какие проблемы для Максима являются актуальными, их причины и способы решения, стиль поведения в проблемной ситуации. В этих целях была собрана информация о подростке с использованием ***авторской формы социального паспорта и индивидуальной карты подростка «Я познаю себя».*** *Информация из социального паспорта: Максим, 13 лет, посещает творческое объединение «Информатика». Воспитывается в полной семье. Отец – слесарь, мама – домохозяйка, есть сестра дошкольного возраста. Тип семейного воспитания – демократический (со слов матери и подростка). Проблем в области детско-родительских отношений мамой не обозначено, однако Максим в беседе указал на недостаток внимания со стороны отца по причине отсутствия у него на то времени, стиль поведения подростка в сложившейся ситуации - внутренний протест. Состояние здоровья – без отклонений. В поведении Максима отмечается неумение занять себя в свободное время. В качестве интересных дел для подростка Максимом обозначены компьютерные игры. Указана проблема неудовольствия мамы тем, что сын занимает всё свободное время компьютерными играми. Опыт решения подростком данной проблемы – нахождение компромисса через сокращение времени занятия себя компьютерными играми дома и посещение творческого объединения «Информатика». Мотив посещения творческого объединения «Информатика» - возможность играть в компьютерные игры в компании со своим другом. Отношение к занятиям положительное. Подростком отмечено пожелание уменьшить в творческом объединении «Информатика» время, отведённое на объяснение теоретического материала в пользу компьютерных игр. Общая культура, эрудиция, речь, начитанность – уровень средний. Моральные нормы сформированы на уровне знаний. Экологичность свершения самостоятельных выборов подросток оценить не смог (над такими вопросами не задумывался). Уровень трудовой и социальной активности низкий, опыта участия в социально-полезных видах деятельности не имеется. В творческом объединении есть друзья, проблемных ситуаций в коллективе не выявлено. Успеваемость в школе низкая. Подросток посещает школу с нежеланием, в качестве любимого предмета назвал информатику. Опыт решения подростком проблемных ситуаций в сфере обучения – пропуск занятий в школе в случае нареканий со стороны учителей. Стиль решения проблемных ситуаций – избегание, игнорирование требований. Профессионально предпочитаемых областей Максимом не обозначено. Подросток изъявляет желание в будущем зарабатывать много денег и при этом работать на легкой, не затратной по времени работе. Опыта профессиональных проб не имеется. Максим указал в качестве своих достоинств: спокойствие и владение компьютером. Указаны проблемы, которые его волнуют: проблема неодобрения со стороны мамы интереса Максима к компьютерным играм (проблема в личностной сфере) и проблема успеваемостью в школе (проблема в сфере учёбы).*

Характеристика на подростка дополнена данными индивидуальной карты подростка ***«Я познаю себя»****, заполняя которую, Максим указал, что в друге его привлекает активность и умение добиться своего. В качестве приоритетных ценностей Максим указал семью, дружбу, общение. На вопросы: «Что мне в себе хочется изменить?», «Что мне нужно сделать для достижения собственных перспектив?», «Что мне в себе нужно развивать? Каким я хочу быть человеком?», «Какие имеются планы на выбор профессии?» Максим не ответил. На вопрос «Чему я хочу научиться на занятиях?» подросток указал «чему-то интересному».*

Результаты обработки данных опросника «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» дополнила характеристику следующими данными: у подростка на низком уровне сформированы волевые качества личности, он не умеет реально оценивать обстоятельства, проявляет нерешительность в ситуации выбора. Субъектность, способность к рефлексии и способность к самопрогнозированию сформированы на низком уровне, при этом максимальные из имеющихся баллы получены по мотивационному критерию.

Систематизировав полученную информацию, мы пришли к выводу, что подросток имеет актуальные проблемы в личностной сфере и сфере учёбы; находясь в ситуации выхода «из зоны комфорта», не знает, как себя вести, не воспринимает проблемные ситуации как решаемые. В проблемной ситуации часто использует копинг-стратегию бегства-избегания, за компромиссом скрывает манипуляцию; не имеет представлений о своём будущем, не определен с выбором профессии; имеет нечёткие представления об образе «Я»-идеальный; не склонен к рефлексии своего поведения; не умеет принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность; обладает моральными нормами, сформированными на уровне знаний; имеет приоритетные ценности: семья, дружба, общение; хорошо владеет компьютером, что может выступить в качестве основы социального воспитания и стимулировать его саморазвитие.

Консультационная беседа с применением ***опросника «Мой идеал» и методики «О трудностях на пути к цели»****, цель: изменение отношения к проблемной ситуации (движение от восприятия её как безвыходной к восприятию проблемной ситуации как возможности для саморазвития). Результаты методики* ***«Мой идеал»*** *показали, что в людях подросток ценит настойчивость и общительность, и хочет быть похожим на успешного человека, но боится, что у него это не получится. В целях создания условия для формирования уверенности в своих силах педагог предложил решить* ***ряд дилеммных ситуаций,*** попросил подростка вспомнить ***сказку, мультфильм, в которых герой учится храбрости****. Была использована* ***методика «О трудностях на пути к цели»****, в ходе беседы подросток пришёл к выводу, что безвыходных ситуаций не бывает и что проблем не стоит бояться, важно уметь не растеряться и принять правильное решение. В процессе работы подросток проявлял активность на всех этапах взаимодействия, высокий вектор эмоциональных переживаний, их спонтанность, не смог предложить ни одного варианта выхода из проблемной ситуации. Педагог предложил осуществить* ***ролевое проигрывание притчи в разных вариантах развития событий заданного сюжета,*** что помогло подростку увидеть разные варианты решения проблемы.

В процессе ***применения методик проблемных ситуаций*** *Максим обнаружил для себя актуальную проблему, связанную с желанием стать волевым и активным, что позволит ему быть успешным.*

Учитывая полученные данные, был проанализирован профиль готовности Максима к саморазвитию и спланирована индивидуально-ориентированная работа по педагогическому сопровождению его саморазвития в ДЮЦКО «Галактика», которая была проведена с использованием стратегии ***«педагог впереди»*** *и включала в себя шаги:*

1. Построение подростком проекта саморазвития. Цель: приобретение опыта совершения самостоятельных и ответственных выборов, формирование ответственного отношения к своему настоящему и будущему.

2. Реализация подростком проекта саморазвития «Воля к победе». Цель: формирование уверенности в себе, развитие умений планировать свою деятельность, проводить её рефлексию, прогнозировать результаты действий, нести ответственность за выбор.

3. Вовлечение подростка в социально-полезную деятельность. Цель: формирование ответственного отношения к своему поведению, к познанию окружающего мира и прогнозированию своего будущего.

4. Этап рефлексии собственных достижений и планирования саморазвития.

Разработанный алгоритм сопровождения саморазвития Максима в ходе работы подвергался корректировке и дополнению, что говорит о гибкости содержания индивидуально-ориентированного сопровождения.

*Подросток с помощью педагога составил **проект саморазвития «Воля к победе»** в режиме сопровождения «педагог впереди», озвучив проблемную ситуацию «проблема неуспеваемости в школе». В ходе беседы с педагогом подросток пришёл к выводу, что при желании эту ситуацию можно изменить. На этапе соотнесения «Я»-реального» и «Я»-идеального Максим указал на то, что ему не хватает воли к учёбе, мешает лень и нежелание с ней бороться, однако в профиле «Я»-идеальный данные качества Максим не указал, на что было акцентировано его внимание. На этапе целеполагания подросток сформулировал готовность к переменам, самоизменению для достижения цели развития волевых качеств и повышения успеваемости в школе, что и составило смысл самоизменения. Педагогом был использован **авторский педагогический приём «Умный ЛЕГО»,** с помощью которого подросток, опираясь на логические схемы и пошаговые конструкции, предлагал алгоритм шагов по своему саморазвитию.*

*В качестве действий, позволяющих привести к достижению цели, подростку было предложено посетить **социально-психологические тренинги**, организуемые преподавателями КГУ им. К. Э. Циолковского. На данном этапе была организована **работа с родителями** Максима в целях организации содействия развитию волевых качеств их сына, которая заключалась в приглашении родителей на лекции соответствующей тематики, вручение буклета «Борьба мотивов как признак взросления», проведении индивидуальной консультации.*

*В целях формирования волевых качеств Максиму было предложено принять участие в социально-полезной деятельности (вид – по выбору подростка). Максим из предложенных вариантов выбрал **участие в разработке и реализации социального проекта «Видео-проект, посвященный Дню Победы»**. Работа над проектом шла под руководством специалиста по видеомонтажу телевизионной компании НИКА, г. Калуга, который смог увлечь Максима, погрузив в мир своей профессии. Подросток в ходе работы над проектом был ответственен за создание видеоролика, монтаж фотоснимков, наложение текста и озвучивание, что позволило ему проявить свои умения владения компьютерными технологиями, повысить свою значимость в коллективе, получить одобрение со стороны родителей. Подросток пришёл к выводу, что имеющиеся у него навыки могут оказаться полезными не только ему, но и окружающим людям, городу. Трансляция видеоролика прошла на базе школ г. Калуги и г. Юхнова, а также сельских школ Калужской области, ДЮЦКО «Галактика», ЦРТДиЮ «Созвездие». Подросток наряду со всеми участниками социального проекта внёс свой вклад в развитие патриотических чувств детей и студенческой молодежи через создание и трансляцию в образовательных организациях видеоролика. Итогом данной деятельности для подростка стало его желание принимать дальнейшее участие в подобных проектах, Максим инициировал создание обучающимися своего творческого коллектива видеороликов на разные социальные темы. Результативность предпринимаемых мер подтверждается тем, что у Максима по отдельным дисциплинам повысилась успеваемость в школе, он стал меньше времени проводить за компьютерными играми, а также задумался о выборе своей будущей профессии. Со стороны мамы подросток стал получать одобрение и похвалу.*

*На следующем этапе педагогического сопровождения подростком был составлен **проект саморазвития «Интеллектуальное обогащение»** в режиме «педагог рядом». В качестве проблемной ситуации Максимом было обозначено: «Хочу стать специалистом по монтажу видеороликов, но, чтобы поступить в вуз, нужно пройти творческое испытание – подготовить профессиональный видеоролик». Была озвучена проблемная ситуация, вместе с педагогом выяснена её причина, обнаружено несоответствие «Я»-реального» и «Я»-идеального по параметру знаний, поставлена цель, проанализирована её экологичность, спланированы шаги для*

достижения цели. Для Максима была составлена ***индивидуальная образовательная программа Кванториума «IT – прорыв. Дизайн-мышление»****, направленная на формирование дизайнерского мышления и знакомство подростка с компьютерными программами, которыми нужно владеть для монтажа видеоролика (Adobe Premier, After Effect, 3D MAX). Осваивая эту программу, Максим достиг успехов в области компьютерных технологий и дизайнерского творчества, принял участие в конференции учащихся «Старт в науку» с работой на тему «Видеооператор как современная профессия», а также в конкурсе социальных проектов «Развитие патриотических чувств детей и молодежи», представив подготовленный видеоролик. Подросток инициировал в своей школе подготовку одноклассниками видеороликов к памятным датам. Всё это время сопровождающий в диалоговом режиме стимулировал рефлексивно-ценностное осмысление подростком происходящего, проведение рефлексии выбранных Максимом копинг-стратегий и результативности их применения.*

На рефлексивном этапе подросток оценил свои достижения в личностной сфере и в сфере учёбы. Максим отметил, что он перестал бояться проблем. Данные, полученные с помощью авторской методики «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», показали динамику развития по характеристикам: волевой критерий готовности к саморазвитию, субъектность, способность к рефлексии. Наиболее гибким к развитию оказался показатель «субъектность» (наибольший прирост по экзистенциальному и волевому критерию). Главными событиями, повлиявшими отношение к саморазвитию как к ценности, формирование ответственного отношение к себе и своему будущему, Максим назвал трансляцию в своей школе видеоролика, посвящённого Дню Победы, получение за него награду от администрации школы, а также похвалу со стороны отца. Максимом прогнозируются дальнейшие события в своей жизни: участие в разработке видеороликов, в конференциях и творческих конкурсах, поступление в вуз по специальности «Видеооператор» или «Видеомонтажёр».

По итогам диагностики до и после организации педагогического сопровождения подростка в ДЮЦКО «Галактика» были построены индивидуальные профили критериев готовности Максима к саморазвитию и профили копинг-стратегий (Рисунок П.3.1 и Рисунок П.3.2).

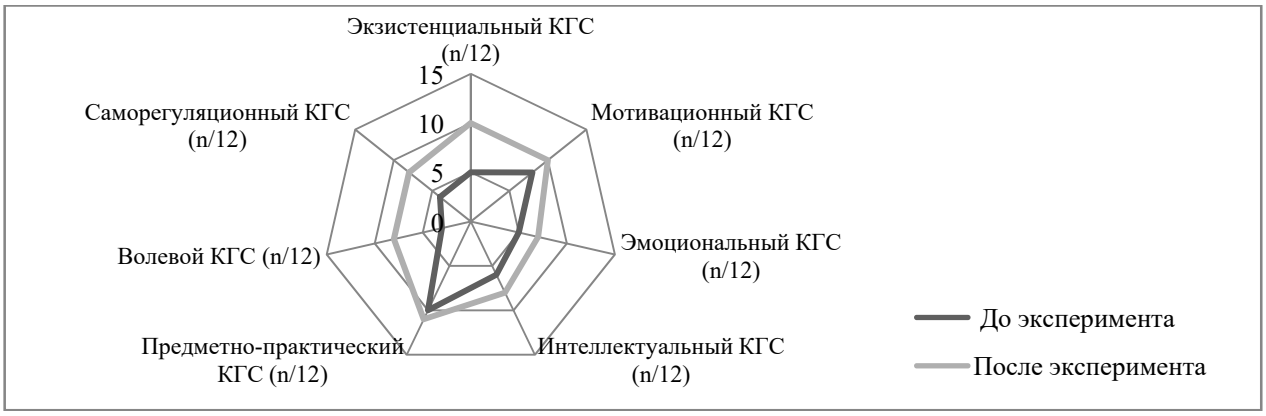


Рисунок П.3.1 – Профили критериев готовности к саморазвитию (КГС) Максима М.

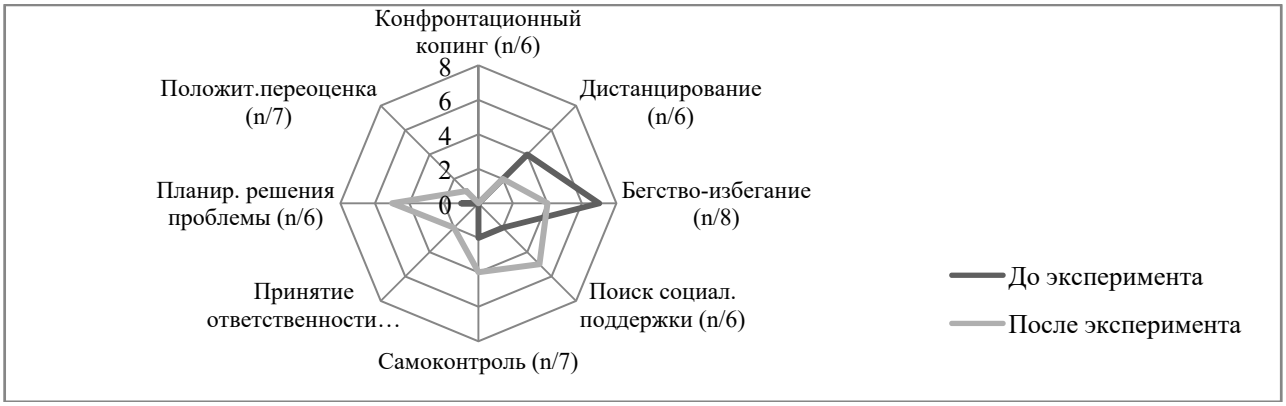


Рисунок П.3.2 – Профили копинг-стратегий Максима М.

Итоги работы: положительная динамика готовности Максима к саморазвитию (от низкого к среднему уровню), изменение доминирующих копинг-стратегий (от бегства-избегания к комплексу копинг-стратегий: «поиск социальной поддержки + планирование решения проблемы»).

Пример 2.

Светлана В. (14 лет), *обучающаяся ДЮЦКО «Галактика». Работа по сопровождению началась на этапе выбора подростком творческого объединения. По результатам диагностики уровень готовности к саморазвитию средний, доминирующие копинг-стратегии: положительная переоценка и самоконтроль.*

Анализ данных о подростке позволил определить, какие проблемы для Светланы являются актуальными и каков её стиль поведения в проблемных ситуациях:

−подросток имеет опыт решения проблем, возникающих в сфере общения, в сфере детско-родительских отношений, в учебной деятельности;

−использует разные стили поведения в проблемной ситуации: избегание (в случае субъективно воспринимаемой проблемной ситуации как не возможной для решения; пример – беседы с родителями и учителями по поводу плохих отметок по физике, смена нескольких творческих объединений по физике из-за трудностей в освоении программ, «Не хочу и не буду решать эту проблему, потому что не могу, лучше бросить кружок. Люблю делать то, что получается»); приспособление (в случае отсутствия желания изменить ситуацию; пример – требование мамы: не тратить своё свободное время на хобби, творческие занятия в ущерб учёбе, поведение подростка: частичное выполнение требований, «Соглашусь с требованием мамы, ее не переубедить, но буду действовать частично по-своему»); соперничество (отстаивание своей точки зрения, стиль применяется подростком в случае восприятия соперника как слабого, пример в общении с некоторыми друзьями, «Я не буду делать так, как ты хочешь»); компромисс (подростком предлагаются альтернативы решения проблемной ситуации в том случае, если ситуация не нова, не представляется сложной и имеется опыт выхода из неё компромиссным путем, пример – требования мамы помочь с уборкой по дому, подростком предлагаются различные варианты решений маме на её выбор, «Выбери, как хочешь»; сотрудничество (стиль применяется в том случае, если Светланой проблемная ситуация воспринимается как решаемая и результат представляет важность, пример – совет с родителями по поводу невозможности посещения кружка по причине неудобного расписания, выбрано решение найти подобный с подходящим расписанием «Давай подумаем, как лучше решить эту проблему»);

−подросток не проявляет активности в преодолении трудностей в ситуации, воспринимаемой ею как непреодолимой, не предпринимаются попытки провести анализ своих возможностей и определить причин возникновения проблемных ситуаций;

−имеет опыт решения типичных для Светланы проблем привычными способами, подросток не задумывается об альтернативах решения повторяющихся проблемных ситуаций;

−придерживается экологичности своего выбора относительно пользы и вреда для себя, своих близких, референтных людей;

−подросток способен к рефлексии своего поведения, понимает, что за свой выбор нужно нести ответственность, но не всегда это учитывает в своём поведении;

−у подростка сформированы моральные нормы и принципы поведения, однако не всегда соблюдаются, делается снисхождение себе в определенных ситуациях (обман родителей и оправдание своего поведения);

−в итоге решения проблемных ситуаций разных видов в качестве важной для Светланы проблемы ею названа плохая успеваемость по физике.

Для конструирования содержания сопровождения саморазвития Светланы важной стала следующая информация о подростке: подросток воспитывается в полной семье, единственный ребенок в семье, родителями по возможности создаются благоприятные условия для ее обучения и развития. Успеваемость в школе по всем предметам, кроме физики, положительная. Светлана имеет опыт посещения творческих объединений различного профиля

(осваивала образовательные программы по театральной деятельности, рисованию, спорту). Некоторые творческие объединения приходилось бросать по причине снижения интереса к занятиям или неудобно составленного расписания. Есть предпочтения в выборе профессии (актёрское мастерство, дизайн).

Референтным взрослым для Светланы являлся классный руководитель, которая на основе собственных наблюдений сделала вывод о внутренних переживаниях подростка и посоветовала ей задуматься над решением проблемы неуспеваемости по физике, спланировать шаги по её решению. В беседе с подростком было выяснено, что Светланой остро воспринимается не сам факт плохой неуспеваемости по физике, а то, что из-за этого она чувствует себя не успешной в своих глазах, в глазах друзей и родителей («Если бы это было не так важно, я бы эту проблему и не стала решать»). Светлана не понимает значимость учебного предмета для своей жизни.

Таким образом, у подростка выявлены взаимообусловленные, важные проблемы: пассивность в преодолении трудностей в проблемной ситуации, субъективно воспринимаемой как не решаемой, отсутствие осознанной мотивации к саморазвитию и неустойчивая иерархия ценностно-смысловых ориентаций.

Актуальной проблемой является проблема успеваемости в школе по физике. С одной стороны, подросток понимает необходимость ее решения, с другой, не уверен в возможности выхода из нее.

Учитывая то, что у подростка зафиксирован средний уровень готовности к саморазвитию (наивысшие показатели отмечены по саморегуляционному и предметно-практическому критерию), педагогическое сопровождение саморазвития Светланы ориентировано с позиции ***«педагог рядом»,*** *спланировано и реализовано следующим образом:*

1. Консультационная беседа с применением авторской методики «О трудностях на пути к цели», цель: изменение отношения к проблемной ситуации (движение от восприятия ее как безвыходной к восприятию проблемной ситуации как возможности для саморазвития).

2. Использование методики проблемных ситуаций. Задание на дом: подготовить список различных проблемных ситуаций (встречающихся в жизни подростка и выдуманных) и предложить как можно больше альтернатив выхода из них. В процессе консультации подростку предлагается оценить экологичность каждого предложенного варианта поведения и решения проблем. Цель: формирование отношения к проблемной ситуации как к возможности для саморазвития, формирование адаптивных копинг-стратегий, умений проводить рефлексивную оценку ситуации.

3. Разработка и реализация подростком ***проекта саморазвития «Интеллектуальное обогащение»,*** *в результате которого Светлана пришла к выводу, что ей надо найти возможность изучить физику, которая ей не привлекательна, в интересном для неё формате. В итоге она стала посещать творческого объединения «Земля в объятиях Вселенной», основанной на видах деятельности: художественный (кройка и шитьё, дизайн одежды, театр), естественнонаучный (физика космических явлений и тел, дистанционное зондирование земной поверхности, информационные технологии), освоение в рамках программы модуля «Маленький принц». Цель: формирование нравственной устойчивости личности, создание условий для формирования интереса к изучению физики через раскрытие роли физических знаний в творческих видах деятельности.*

4. Участие в подготовке и организации дефиле костюмов «Молодежное дизайн-бюро по художественной интерпретации космоснимков» на базе Мемориального музея космонавтики, г. Москва (в рамках участия во Всероссийской конференции учащихся памяти С. П. Королева), на базе Государственного музея истории космонавтики им. К. Э. Циолковского и в школе. Цель: формирование осознанности применимости в жизни знаний по физике, формирование ценностного к ним отношения, значимости полученных знаний (реализация компетентностного подхода), наглядное воплощение возможности решения пробы, ранее воспринимаемой как не решаемой; формирование мотивации к дальнейшему изучению физики.

5. Участие подростка в разработке и реализации ***социального проекта «Земля в объятиях Вселенной»****, направленного на формирование у подростков интереса к изучению физики в творческой форме. Цель: развитие ценностно-смысловой сферы личности, создание условий для диссеминации полученного опыта, утверждения достигнутых результатов, формирование ответственного отношения к деятельности.*

6. Рефлексия собственных достижений и планирования дальнейшего саморазвития.

В ходе консультаций Светлана проявляла активность, инициативу в общении, была воодушевлена содержанием ***методики «О трудностях на пути к цели»****, выразила удивление тому, что каждая проблема не так сложна, как кажется на первый взгляд, важно научиться не бояться сложностей и быть находчивым в поиске решений.*

Методика проблемных ситуаций *была реализована в форме подготовки домашнего задания и его обсуждения с сопровождающим. Задание подросток выполнил с желанием, Светлана предложила 15 проблемных ситуаций, касающихся разных сфер жизни, а также перечислила возможные альтернативы выхода из них. Проведен анализ ситуаций, определены возможные причины возникновения проблем. Подросток подчеркнула, что раньше многие из 15 рассмотренных ситуаций ею бы решались другим способом (игнорирование, приспособление). Была дана неоднозначная реакция на вопрос «Выбирая профессию, слушать родителей или себя?».*

Реализуя запрос подростка, ***вместе с ним было принято решение записаться в творческое объединение «Земля в объятиях Вселенной»,*** *в котором детьми осваивается программа, объединяющая в себе разные предметные области: «Технология обработки ткани», «Мировая художественная культура», «Изобразительное искусство», «Информационные технологии», «Астрономия», «Физика», «Дистанционное зондирование земной поверхности». На занятиях по программе обучающиеся занимаются дизайном одежды на основе художественной интерпретации космоснимков и получают необходимые знания из разных областей. Светлана в ходе освоения программы создала костюм Солнца, для этого изучила физику процессов, проходящих на данной звезде, делала сообщения по физике, астрономии. В программу был включен модуль «Маленький принц», что позволило содержательно обогатить программу экзистенциальным компонентом (беседы на темы нравственности выбора, решение моральных дилемм и т.д.). Светлана проявила повышенный интерес к арт-педагогическому упражнению «Маски» (осознание образа «Я»-реальный») и к написанию письма себе в будущее. Светлана высказала намерение в будущем заниматься творческими видами деятельности, принося пользу не только себе, но и окружающим.*

Светлана в эмоциональном плане стала более спокойно относиться к необходимости осваивать физику, приобрела позитивный опыт общения с физикой в рамках освоения программы «Земля в объятиях Вселенной». Проблема успеваемости по физике перестала вызывать страх, у подростка начали отмечаться успехи в освоении данного предмета в школе.

Участие Светланы в ***подготовке и организации дефиле костюмов*** *на базе музеев и своей школы позволило повысить осознание социальной значимости осуществляемой ею деятельности и показать себе и окружающим, что в любимом деле можно сочетать то, что казалось не сочетаемым (дизайн одежды и физика). Данное мероприятие создало условия для осознания подростком того, что любая проблема может быть успешно решена, важно приложить усилия и активность для её решения.*

Образовательная программа «Земля в объятиях Вселенной» легла в основу одноименного ***социального проекта****, в котором приняла участие Светлана наряду с 11 обучающимися творческого объединения и 5 студентами вуза. Обучающиеся совместно подготовили викторину «Физика в нашей жизни» и провели ее на базе СОШ №13 г. Калуги и СОШ, с. Льва Толстого. Викторину предварял показ одежды с комментированием истории его создания. Участие в социальном проектировании позволило Светлане утвердиться в важности достигнутых результатов, внести вклад в осознание участниками викторины того, что нужно ответственно относиться к любой проблемной ситуации и верить в свои силы.*

На всех этапах сопровождения педагог в диалоговом режиме стимулировал рефлексив-

но-ценностное осмысление происходящего, Светлана на каждом занятии с желанием вела дневник саморазвития, в который записывала свои достижения, выводы по итогам занятия, важные мысли, ставила себе дальнейшие задачи. Вербализация чувств и мыслей способствовала более глубокому анализу происходящего.

На рефлексивном этапе подросток оценила свои достижения в личностной сфере и в сфере учебы, и отметила, что перестала бояться трудных проблем, которые раньше воспринимались как безвыходные (например, освоение физики). Обнаруженные внутренние ресурсы по саморазвитию изменили характер отношения к проблемам в разных видах деятельности. Света отметила, что чувствует себя успешной в своих глазах, в глазах друзей и родителей, этому способствовало то, что улучшилась успеваемость по физике, а также важным шагом стало участие в дефиле одежды, проведении викторины для школьников.

Повторная диагностика уровня готовности к саморазвитию выявила положительную динамику значений субъектности, способности к рефлексии и самопрогнозированию. Наиболее гибкими к развитию оказались волевой и мотивационный критерий. Получение опыта успешного решения проблемных ситуаций, участие Светланы в подготовке и реализации социального проекта способствовали формированию мотивации к саморазвитию, позитивным изменениям в личностных сферах.

По итогам диагностики до и после эксперимента были построены индивидуальные профили критериев готовности Светланы к саморазвитию и профили копинг-стратегий подростка (Рисунок П.3.3 и Рисунок П.3.4).

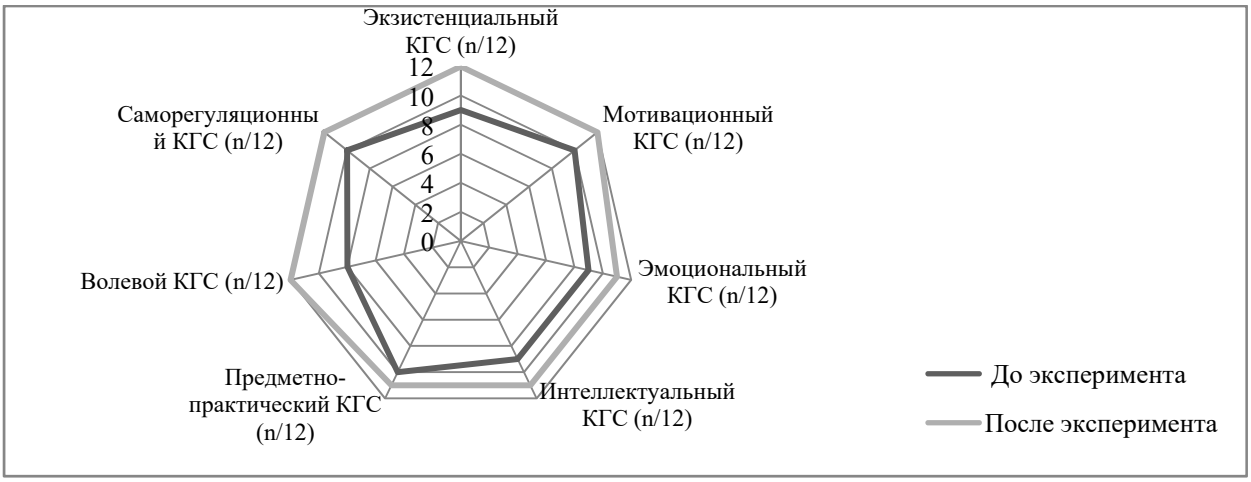


Рисунок П.3.3 – Профили критериев готовности к саморазвитию (КГС) Светланы В.

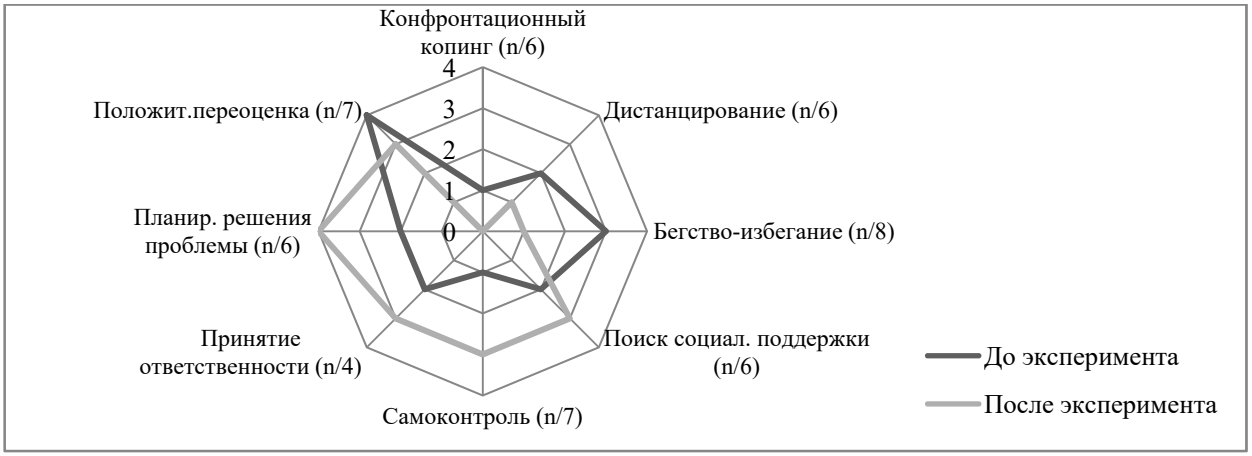


Рисунок П.3.4 – Профили копинг-стратегий Светланы В.

Итоги работы: положительная динамика готовности Светланы к саморазвитию (от среднего к высокому уровню), изменение доминирующих копинг-стратегий (от комплекса: «положительная переоценка + самоконтроль» к комплексу: «принятие ответственности + планирование решения проблемы»).

Пример 3.

Александр К. (13 лет), *обучающийся СОШ, д. Порослицы. По результатам диагностики уровень готовности к саморазвитию высокий, доминирующая копинг-стратегия – принятие ответственности. В рамках посещения школьного кружка Физика в быту» осваивал включенный в программу модуль «Притчи народов разных стран мира».*

Александр воспитывается в полной, многодетной семье, есть старший брат и младшая сестра, отец – водитель, мама – бухгалтер. Значимым близким человеком для подростка является дедушка (ветеринар по профессии), который принимает активное участие в воспитании внука. Подросток посещает школьный кружок «Физика в быту». Выбор подростком был сделан самостоятельно, осознанно, с учётом сформированных у него интересов к техническому виду деятельности, а конкретно – к конструированию роботов, робототехнических систем. В беседе подросток уточнил, что планирует после окончания школы поступать в Московский авиационный институт на факультет «Робототехнические и интеллектуальные системы», что его выбор сделан им давно и предпринимается всё, чтобы планы осуществились: подросток с 10-летнего возраста посещал кружок «Мой компьютер», имеются достижения – победы в олимпиадах по физике, математике и информатике.

Результаты вводной диагностики показали высокий уровень готовность Александра к саморазвитию. Основными ценностями для подростка являются: семья, интересная работа, активная жизнь и материальная обеспеченность (терминальные ценности), независимость и смелость в отстаивании собственных взглядов и интересов (инструментальные ценности). Подросток имеет адекватную самооценку, устойчивые моральные ценности и ориентиры в поведении, обладает высоким уровнем рефлексии и саморегуляции. У подростка сформирована познавательная мотивация, проблем с успеваемостью в школе нет.

Анализируя стили поведения подростка в проблемной ситуации и выявляя особенности поведения в ситуации преодоления трудностей, приходим к выводу, что у Александра имеется личное мнение касательно проблем, основанное на анализе своего опыта («Если есть проблема, надо её решать, а для этого надо подумать, как это сделать, вспомнить подобные случаи в своей жизни. Если у самого не получается найти решение, надо искать помощь»).

На вопрос «У кого ты обычно ищешь помощь?», подросток ответил: «У дедушки, он всегда поможет понять проблему, у него большой опыт и я его уважаю…». На вопрос «Часто ли ты прибегаешь к помощи дедушки?», подросток ответил: «Сейчас нет, стараюсь справиться сам, а раньше часто. Он учил меня, как поступать и говорил, что я должен сам принимать решения и решения должны быть взвешенными».

На вопрос «Задумываешься ли ты, принимая какое-либо решение, о его последствиях? Чтобы оно не нанесло вред кому-то?», подросток ответил утвердительно, пояснив ответ тем, что у него есть брат и сестра, и их родители учат думать друг о друге, помогать друг другу, особенно много бесед о важности приносить пользу людям с внуками проводит дедушка.

У Александра отсутствует боязнь перед трудностями, имеется самостоятельный опыт решения проблемных ситуаций в личностной сфере, сфере общения и сфере учёбы. Подросток традиционно проявляет активность в решении проблем, сам выходит на общение, рассматривает возможные варианты решения проблем. В качестве примера: «Было время, когда некоторые ребята завидовали моим оценкам и говорили, что мне их ставят не за знания, а потому, что я везде принимаю участие – в олимпиадах, разных мероприятиях. Но это не так. Мне было неприятно слышать неправду о себе и пришлось попросить классного руководителя дать мне возможность выступить на классном часу перед ребятами. В конце классного часа, где мы обсуждали будущие профессии, я рассказал о себе, о своей занятости, о том, сколько

времени я трачу на учёбу, кем я хочу стать, в какой вуз хочу поступать, что хожу в кружок по физике, занимаюсь информатикой. Проблема была решена, вопросов со стороны ребят больше не было».

На занятиях в кружке «Физика в быту» в рамках реализации включенного в программу ***модуля «Притчи народов разных стран мира»*** подросток отметил, что *актуальной для него является дилемма: несоответствие профессионального выбора Александра ожиданиям его дедушки. Подросток пояснил, что мнение дедушки значимо, он не хочет его разочаровывать (дедушка хочет, чтобы внук стал врачом, помогал людям, а техническое творчество расценивает как полезное для жизни занятие). Подросток столкнулся с противоречием в экзистенциальной сфере: с одной стороны, важность мнения дедушки как референтного взрослого и одобрения его профессионального выбора (терминальная ценность), с другой стороны, желание самостоятельно выбрать профессию с учётом своих интересов и способностей, отстаивать свои собственные взгляды и интересы (инструментальная ценность).*

Высокий уровень готовности подростка к саморазвитию позволил педагогу как референтному взрослому включиться во взаимодействие, выбрав стратегию сопровождения «педагог позади», которая проявлялась в следующем: в эмпатийном слушании монолога подростка о возникших внутриличностных переживаниях и связанных с ними намерениях; в поддержке оптимистических устремлений, одобрении намерений подростка решить возникшую проблему; в одобрении его самостоятельности в анализе содержания задачи, в поддержке выявленных причинно-следственных связей и сделанных выводов; в обсуждении самостоятельно разработанного плана решения задачи; в поддержке саморефлексии; в рефлексивном слушании информации о поведении подростка в подобных ситуациях, о его переживаниях и устремлениях, стремлению, с одной стороны, к самостоятельности, с другой стороны, к тому, чтобы сделанный выбор и принятое решение не причинило вреда другим людям.

Содержание педагогического сопровождения саморазвития Александра с использованием стратегии ***«педагог позади»*** *было спланировано и реализовано следующим образом:*

1. Индивидуальные консультации в режиме дискуссии. Цель: выявление причины возникновения проблемной ситуации.

2. Разработка и реализация подростком проекта саморазвития.

3. Рефлексия подростком достижений и планирование им дальнейшего саморазвития.

В ходе консультации Александр, рассуждая о причине своей проблемы, пришёл к выводу, что причина кроется в том, что дедушка всегда учил его отстаивать своё мнение, а в данном случае личный выбор находится в противоречии с мнением дедушки, при этом он очень важен и внук не хочет его обидеть. Подростку был задан вопрос: «Как ты думаешь, почему дедушка хочет, чтобы ты стал врачом?», в итоге рассуждения подброска строились следующим образам: «Врач – это отличная профессия, человек приносит пользу людям, своим близким, дедушка сам всю жизнь работает врачом и ценит свою профессию, многие люди ему очень благодарны…Это все хорошо, но я не получу от этой работы столько позитивных эмоций, сколько от инженерной, технической работы. Я много лет занимаюсь робототехникой, техническим творчеством и мне это приносит много радости, а если работа будет в радость, то жизнь будет интересной и правильной…».

Подростку было предложено спрогнозировать ситуацию в будущем в двух случаях развития событий: а) если он станет врачом; б) если он станет инженером в выбранной им области. Подросток в монологе подробно пояснил положительные и отрицательные стороны обоих вариантов будущего, сказал, что уже думал над этим и уверен в том, что выбор надо делать самостоятельно, но боится сказать дедушке о том, что он свой выбор менять не будет. Подросток указал на то, что проблема не может разрешиться по причине недостаточности воли к отстаиванию своего мнения перед дедушкой, но данная ситуация не должна длиться так долго и её пора решать, набраться мужества и подумать, как это лучше сделать, не обидев дедушку. Подросток осознал необходимость движения от понимания важности принятия решения к осуществлению реальных действий для достижения поставленной цели, высказал готовность к переменам, но таким, чтобы не нанести вред дедушке.

Александром был спланирован план своих действий в контексте построения ***проекта саморазвития «Воля к победе»****:*

1. Побеседовать с дедушкой на тему своей профессии, раскрыть её плюсы, рассказать о том, что он сможет гордиться внуком, если он будет успешен в выбранной профессии, что она тоже приносит пользу людям.

2. Продолжать и усилить профориентационное обучение для поступления в МАИ.

3. Продолжать активно участвовать в воспитательной работе школы.

Александру не понадобилась специально-организованная помощь в виде социально-психологических тренингов, направленных на формирование волевых качеств личности, он смог, оценив проблему, поняв её причины, выйти на беседу с дедушкой, в результате чего было выяснено, что он не будет препятствовать реализации намерений внука стать инженером, если этот выбор настолько важен и является осознанным. Особенно важным для дедушки стало то, что его внук активно включился в проведение волонтёрских акций «Помощь ветерану» и «Доброта». Дедушка вместе с внуком стал принимать участие в организации туристических походов «Дорога к храму», организуемых школой. С подростком в режиме онлайн стал заниматься выпускник Калужского филиала Московского государственного университета им. Н. Э. Баумана, педагог дополнительного образования СОШ, с. Льва Толстого, проводить консультационные встречи, направленные на подготовку к поступлению в технический вуз. Подросток справлялся с заданиями, предложенными для выполнения.

В работе кружка по физике педагогом были использованы методы, требующие рефлексивно-ценностной оценки заданных ситуаций (выполнение коуч-техник по планированию, заполнение на каждом занятии дневника саморазвития, решение моральных дилемм о влиянии технических изобретений на жизнь человека и т.д.). Все задания Александр решал успешно, демонстрируя высокий уровень рефлексии. В процессе рефлексии своей деятельности подросток пришёл к выводу о том, что реализация профессиональных намерений и забота о ближних – вполне совместимые вещи. Первая даёт возможность удовлетворить свои интересы, вторая – создаёт условия для духовного роста.

По итогам диагностики до и после формирующего эксперимента были построены индивидуальные профили критериев готовности Александра к саморазвитию и профили копинг-стратегий подростка (Рисунок П.3.5 и Рисунок П.3.6).

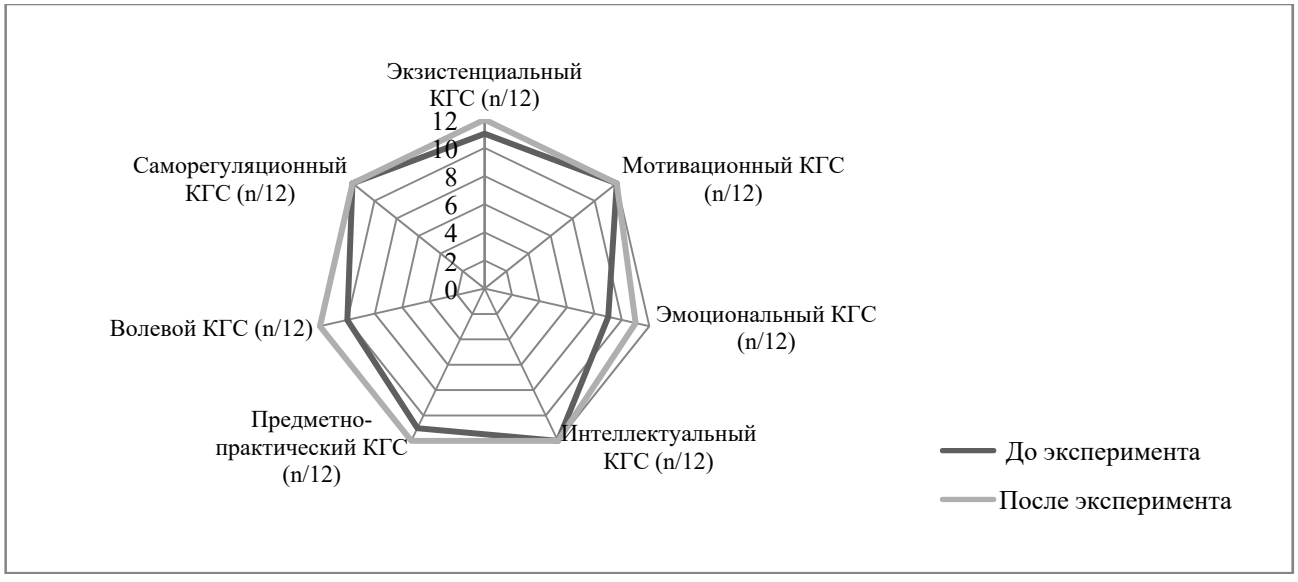


Рисунок П.3.5 – Профили критериев готовности к саморазвитию (КГС) Александра К.

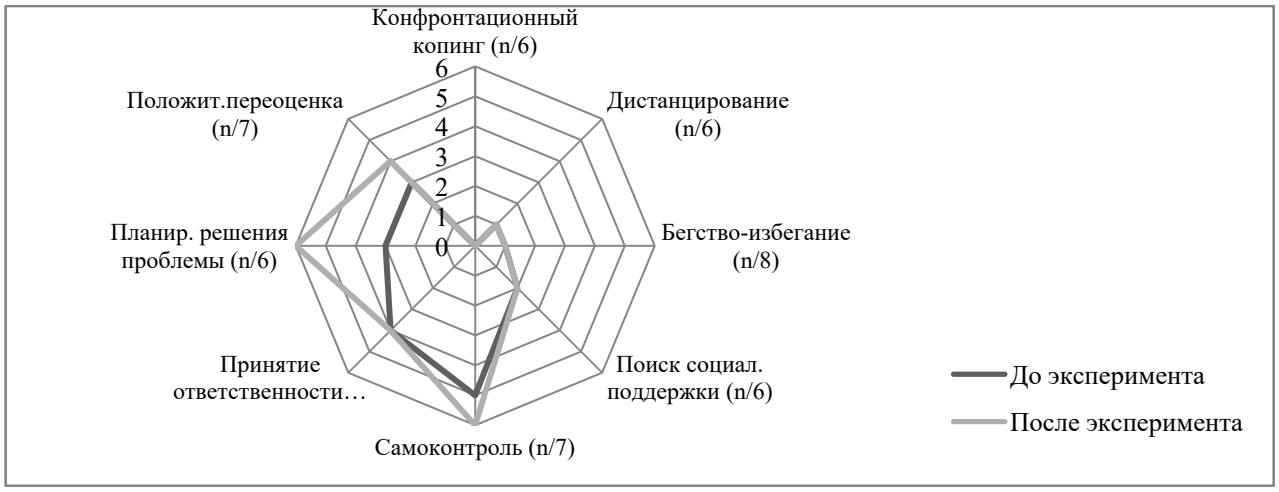


Рисунок П.3.6 – Профили копинг-стратегий Александра К.

Итоги работы: сохранность высокого уровня готовности Александра к саморазвитию, изменение доминирующих копинг-стратегий (от стратегии «принятие ответственности» к комплексу стратегий: «принятие ответственности + планирование решения проблемы»).

Приложение П.4
Анализ соблюдения условий реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте педагогического эксперимента

Приложение П.4.1
Система оценки условий реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, использованная в ходе педагогического эксперимента

Таблица П.4.1 – Система оценки условий реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Реализуемый принцип сопровождения	Ведущее условие	Инструментарий (автор – И. В. Иванова)
1	2	3
принцип ценностно-смысловой регуляции внутренней и внешней деятельности подростка	референтность педагога	**Анкета для подростка «Референтность педагога»** *Вопросы:* 1. Педагог для меня образец для подражания. 2. Я уважаю педагога. 3. Мне интересно, как педагог рассказывает о чём-либо. 4. Мне всегда интересно общаться с педагогом. 5. Я всегда радуюсь, когда общаюсь с педагогом. 6. Педагог для меня – важный в моей жизни человек. 7. Я уважаю мнение и позицию педагога. 8. Я хочу быть во многом похож на моего педагога. 9. Мне есть, чему поучиться у моего педагога. 10. Мне приятно, что я учусь у моего педагога.

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		11. Мой педагог всегда знает, как быть в той или иной ситуации. 12. Я хочу быть таким же умным, интересным и успешным, как мой педагог. *Обработка результатов:* ЭСР - наличие эмоциональности социальной роли педагога (ответы «+» на вопросы №3, 4, 5, 8); АП - наличие авторитетности педагога для подростка (ответы «+» на вопросы №1, 2, 6, 7); УЗО - оценка педагога как носителя уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью (ответы «+» на вопросы №9, 10, 11, 12). Референтный педагог отвечает всем указанным критериям (ЭСР, АП, УЗО).
	наличие ценностного отношения подростка и педагога к своей деятельности	**Анкета для подростка «Моя деятельность в дополнительном образовании»** *Вопросы:* 1. Мне нравится моё любимое дело, которым я занимаюсь в дополнительном образовании. 2. Поход в моё творческое объединение / кружок меня всегда радует. 3. Мне всегда интересны занятия в моём творческом объединении /кружке, нравится общаться, учиться новому. 4. Для меня важно то, что я хожу в моё творческое объединение /кружок. 5. Занятие в творческом объединении / кружке для меня – всегда радость и другие позитивные эмоции. 6. Я знаю, чего я хочу достичь и чему научиться в творческом объединении / кружке. 7. Я всегда радуюсь своим достижениям в творческом объединении / кружке. 8. Я знаю, где мне пригодятся мои знания и умения, которые я получаю в творческом объединении / кружке. 9. Для меня важны те знания и умения, которые я получаю в творческом объединении / кружке. 10. Я стараюсь применять в своей жизни знания и умения, которые я получаю в творческом объединении / кружке. *Обработка результатов:* ЭОД - наличие положительного эмоционального окраса в отношении подростка к своей деятельности и её результатам в дополнительном образовании (ответы «+» на вопросы №1, 2, 3, 5, 7); УД – восприятие подростком его деятельности в дополнительном образовании как уникальной для него в отношении занятости, реализации им интересов и потребностей (ответы «+» на вопросы №4, 6, 8, 9, 10). Наличие ценностного отношения подростка к своей деятельности в дополнительном образовании отвечает всем указанным критериям (ЭОД, УД).

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		Анкета для педагога «Моя профессиональная деятельность» *Вопросы:* 1. Я люблю детей. 2. Работа и общение с детьми меня всегда радует. 3. Мне всегда интересно с детьми, я у них многому учусь. 4. Для меня важно то, что я работаю в системе дополнительного образования. 5. Профессиональная деятельность для меня – одна из важных ценностей в жизни. 6. Меня волнуют достижения обучающихся. 7. Я всегда радуюсь достижениям детей (в обучении, воспитании и развитии). 8. Я стараюсь применять в своей профессиональной деятельности новые методы и приёмы. 9. Я не представляю себя в другой профессии. 10. Мне всегда интересно вносить разнообразие в образовательный процесс, применяя новые технологии, практики. 11. Мне всегда интересно принимать участие в реализации экспериментальных образовательных проектах в дополнительном образовании. 12. Я считаю, что в дополнительном образовании есть много возможностей для реализации и детьми, и педагогами творческого потенциала. *Обработка результатов:* ЭОПД - наличие положительного эмоционального окраса в отношении педагога к своей профессиональной деятельности и её результатам (ответы «+» на вопросы №2, 3, 6, 7); ИКПД - наличие инновационного компонента как показателя ценностного отношения педагога к своей профессиональной деятельности (ответы «+» на вопросы №8, 10, 11, 12); УПД – восприятие педагогом педагогической деятельности как уникальной для него в отношении профессиональной занятости, связь с профессиограммой (ответы «+» на вопросы №1, 4, 5, 9). Наличие ценностного отношения педагога к своей профессиональной деятельности должно отвечать всем указанным критериям (ЭОПД, ИКПД, УПД).
принцип стимулирования и поддержки экзистенциального выбора подростка	тьюторская позиция педагога	**Анкета для подростка «Мой педагог – тьютор»** *Вопросы:* 1. Мы с ребятами на занятии сами решаем, какую поделку / работу будем выполнять. 2. Выбирая что-либо, мы с ребятами учитываем свои интересы и желания. 3. Педагог нас всегда поддерживает, когда мы высказываем своё мнение. 4. Педагог нам не говорит, что поступать нужно только так, как сказал он и никак иначе.

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		5. На занятиях наш педагог всегда спрашивает у нас, что нам интересно, чем мы увлекаемся, чему хотели бы научиться. 6. Мы выявляли свои способности и интересы в беседе с педагогом, проходили разные методики. 7. Педагог всегда подбирает те задания, которые нам интересны. 8. Мне интересно заниматься у своего педагога; я учусь тому, что мне нравится. 9. На каждом занятии педагог нас всегда спрашивает о том, как мы решали задачи, к каким пришли выводам, какие получили результаты и почему. 10. В конце каждого занятия мы подводим итоги, высказываем своё мнение о том, как работали, чему научились, где можно использовать полученные знания и умения, над какими вопросами задумались и что требует дальнейшей работы. *Обработка результатов:* НП - невмешательство педагога в осуществление подростком выбора (ответы «+» на вопросы №1, 2); НПЦ - ненасаждение педагогом своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора (ответы «+» на вопросы №3, 4); ВИД – выявление педагогом интересов, способностей и потребностей детей (ответы «+» на вопросы №5, 6); РИД – реализация образовательной деятельности с учётом интересов, способностей и потребностей детей (ответы «+» на вопросы №7,8); ОРД – организация педагогом рефлексии деятельности обучающихся и формирование их рефлексивной позиции (ответы «+» на вопросы №9, 10). О реализации педагогом тьюторской позиции свидетельствует наличие в его профессиональной деятельности всех указанных характеристик (НП, НПЦ, ВИД, РИД, ОРД).
принцип организации нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации	наличие референтного педагога, создающего событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии	**Анкета для подростка «Референтный педагог, создающий событийную ценностно-ориентированную образовательную среду»** *Вопросы блока А. Референтность педагога.* 1. Педагог для меня образец для подражания. 2. Я уважаю педагога. 3. Мне интересно, как педагог рассказывает о чём-либо. 4. Мне всегда интересно общаться с педагогом. 5. Я всегда радуюсь, когда общаюсь с педагогом. 6. Педагог для меня – важный в моей жизни человек. 7. Я уважаю мнение и позицию педагога. 8. Я хочу быть во многом похож на моего педагога. 9. Мне есть, чему поучиться у моего педагога. 10. Мне приятно, что я учусь у моего педагога. 11. Мой педагог всегда знает, как быть в той или иной ситуации.

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		12. Я хочу быть таким же умным, интересным и успешным, как мой педагог. *Вопросы блока Б. Создание педагогом ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях дополнительного образования, обладающей событийностью.* 13. На занятиях с педагогом мы решаем интересные дилеммные ситуации. 14. На занятиях мы рассматриваем, как поступали герои разных сказок, притч и рассказов в сложных ситуациях. 15. Педагог спрашивает нас о том, не окажет ли кому-нибудь вред наше поведение, поступки, действия. 16. Педагог всегда призывает нас быть добрыми, искренними, отзывчивыми, справедливыми людьми. 17. На занятиях мне интересно, педагог предлагает что-то новое, необычное, яркое, это радует и вызывает желание заниматься дальше. 18. На занятии я часто получаю положительные эмоции. 19. Я чувствую себя частью интересных событий, которые происходят на занятиях. 20. Общение с педагогом – радость, оно открывает для меня новое о себе и о мире. *Обработка результатов:* ЭСР – наличие эмоциональности социальной роли педагога (ответы «+» на вопросы №3, 4, 5, 8); АП – наличие авторитетности педагога для подростка (ответы «+» на вопросы №1, 2, 6, 7); УЗО – оценка педагога как носителя уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью (ответы «+» на вопросы №9, 10, 11, 12); СЦОС – наличие создания педагогом ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании (ответы «+» на вопросы № 13, 14, 15, 16). СОС – наличие событийности образовательной среды (ответы «+» на вопросы № 17, 18, 19, 20). Референтный педагог, создающий образовательную среду как основу для нравственной рефлексии, отвечает всем указанным критериям (ЭСР, АП, УЗО, СЦОС, СОС).
принцип обеспечения выбора образовательной деятельности	широта образовательных предложений	**Анкета для педагога, методиста, завуча, директора образовательной организации «Широта образовательных предложений дополнительного образования»** *Вопросы:* 1. Отметьте направленности дополнительных общеразвивающих программ, реализующиеся в работе с подростками в Вашей образовательной организации: – художественная; – социально-гуманитарная; – туристско-краеведческая; – техническая;

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		– естественнонаучная; – физкультурно-спортивная. 2. Отметьте, для реализации дополнительных общеразвивающих программ каких направленностей привлекаются внешние ресурсы (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические) социальных партнёров образовательной организации: – художественная; – социально-гуманитарная; – туристско-краеведческая; – техническая; естественнонаучная; – физкультурно-спортивная. 3. Оцените по 10-балльной шкале содержательное разнообразие дополнительных общеразвивающих программ, реализующихся в работе с подростками в Вашей образовательной организации (0 – разнообразие отсутствует, 10 – широкое содержательное разнообразие программ): – художественная: 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 – социально-гуманитарная:0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 – туристско-краеведческая:0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 – техническая: 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 – естественнонаучная: 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 – физкультурно-спортивная:0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 *Обработка результатов:* РДОП – реализация дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей (ответ на вопрос №1); СП - наличие социальных партнёров образовательной организации, участвующих в реализации дополнительных общеразвивающих программ, реализующихся в работе с подростками (ответ на вопрос №2); СДОП – содержательное разнообразие реализующихся дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей (ответ на вопрос №3); Качественный анализ результатов ответов на вопросы даёт представление о широте образовательных предложений, обеспечивающих возможность самореализации и саморазвития подростка в дополнительном образовании.
принцип создания условий для преодоления подростком психологических барьеров саморазвития	использование проблемных ситуаций разных видов	**Анкета для педагога «Проблемно-ориентированная воспитательная деятельность в дополнительном образовании»** *Вопросы:* 1. Согласны ли Вы с утверждением, что использование проблемных вопросов, проблемных ситуаций в работе с детьми имеет не только развивающий, но и воспитательный эффект? 2. Полагаете ли Вы, что с воспитательной точки зрения важно использование проблемных ситуаций, специально созданных педагогом?

Продолжение таблицы П.4.1

1	2	3
		3. Используете ли Вы в работе с детьми проблемные ситуации разных видов? Если «да», пожалуйста, ответьте на последующие семь открытых вопросов (вопросы №4 -10). 4. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребность в интеллектуальном развитии _____. 5. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребность в развитии адекватного эмоционального поведения _____. 6. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребность в регулировании их интересов и желаний _____. 7. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребность в изменении ими своего поведения _____. 8. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребности в преодолении _____. 9. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребности в самореализации _____. 10. Приведите примеры проблемных ситуаций, используемых Вами в дополнительном образовании, решение которых формирует у подростков потребности в понимании ими перспектив своего существования, саморазвития, будущего _____. *Обработка результатов:* ЦКВ – наличие ценностного компонента профессиональной деятельности, связанного с позиционированием важности создания и поддержания проблемно-ориентированного характера воспитательной деятельности для саморазвития подростков (ответы «+» на вопросы №1, 2, 3); ДКВ – наличие деятельностного компонента профессиональной деятельности, связанного с реализацией в воспитательном процессе с подростками проблемных ситуаций разных видов (наличие приведённых примеров в ответы на вопросы №4 – 10). Использование педагогом проблемных ситуаций разных видов отражают результаты ответов на вопросы №3-10, ценностное отношение к их применению – ответы «+» на вопросы №1, 2).

Приложение П.4.2
Результаты анкетирования участников педагогического эксперимента

Таблица П.4.2 – Результаты анкетирования участников формирующего этапа педагогического эксперимента

Анкета	Проверяемое условие	Критерий	Результаты	
			ДЮЦКО «Галактика» (n=365, подростки; n=38, педагоги)	Сельские школы (n=50, подростки; n=12, педагоги)
1	2	3	4	5
Анкета для подростка «Референтность педагога»	референтность педагога	ЭСР – наличие эмоциональности социальной роли педагога	100%	100%
		АП – наличие авторитетности педагога для подростка	100%	100%
		УЗО – оценка педагога как носителя уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью	99,73%	100%
Анкета для подростка «Мой педагог – тьютор»	тьюторская позиция педагога	НП – невмешательство педагога в осуществление подростком выбора	100%	100%
		НПЦ – ненасаждение педагогом своих ценностей и идеалов как основы «правильного» выбора	100%	100%
		ВИД – выявление педагогом интересов, способностей и потребностей детей	100%	100%
		РИД – реализация образовательной деятельности с учётом интересов, способностей и потребностей детей	99,73%	100%
		ОРД – организация педагогом рефлексии деятельности обучающихся и формирование их рефлексивной позиции	100%	100%
Анкета для подростка «Референтный педагог, создающий событийную ценностно-ориентированную образовательную среду»	наличие референтного педагога, создающего событийную образовательную среду как основу для нравственной рефлексии	ЭСР – наличие эмоциональности социальной роли педагога	100%	100%
		АП – наличие авторитетности педагога для подростка	100%	100%
		УЗО – оценка педагога как носителя уникального для подростка знания, опыта, обладающего для него значимостью, привлекательностью	99,73%	100%
		СЦОС – наличие создания педагогом ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании	100%	100%
		СОС – событийность образовательной среды	100%	100%

Продолжение таблицы П.4.2

1	2	3	4	5
Анкета для педагога, методиста, завуча, директора образовательной организации «Широта образовательных предложений дополнительного образования»	широта образовательных предложений	РДОП – реализация дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей	5 направленностей	от 2 до 6 направленностей
		СП – наличие социальных партнёров образовательной организации, - участвующих в реализации дополнительных общеразвивающих программ, реализующихся в работе с подростками	при работе всех реализующихся программ	при работе всех реализующихся программ
		СДОП – содержательное разнообразие реализующихся дополнительных общеразвивающих программ разных направленностей	от 9 до 10 баллов по программам всех направленностей	от 7 до 10 баллов по программам всех направленностей
Анкета для педагога «Проблемно-ориентированная воспитательная деятельность в дополнительном образовании»	использование проблемных ситуаций разных видов	ЦКВ - наличие ценностного компонента профессиональной деятельности, связанного с позиционированием важности создания и поддержания проблемно-ориентированного характера воспитательной деятельности для саморазвития подростков	100%	100%
		ДКВ - наличие деятельностного компонента профессиональной деятельности, связанного с реализацией в воспитательном процессе с подростками проблемных ситуаций разных видов (примеры проблемных ситуаций 7 видов)	100%	100%

Приложение П.5
Возможности реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в условиях внутренней интеграции и взаимодействия с социальными партнёрами

Таблица П.5 – Взаимодействие субъектов педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании

Функция сопровождения	Сопровождающий	Участник сопровождения
1	2	3
Целевые функции		
социально ориентирующая	педагог дополнительного образования, методисты	родитель, учитель, преподаватель вуза, специалист учреждения культуры и спорта, молодежного объединения / организации, педагог дополнительного образования
обучающая	педагог дополнительного образования	родитель, учитель, преподаватель вуза, специалист учреждения / предприятия, востребованного в рамках реализации проекта саморазвития подростка
развивающая	педагог дополнительного образования, методист, педагог-психолог	родитель, учитель, преподаватель вуза, психолог, педагог-психолог, социальный педагог
воспитывающая	педагог дополнительного образования, методист, социальный педагог	родитель, педагог дополнительного образования, специалист учреждений культуры и спорта, молодежного объединения / организаций, педагог дополнительного образования, преподаватель вуза
Инструментальные функции		
фасилитирующая	педагог дополнительного образования	родитель, педагог-психолог, преподаватель вуза, востребованный в рамках реализации проекта саморазвития подростка
коучинговая	педагог дополнительного образования	педагог-психолог, психолог, преподаватель вуза психолого-педагогического профиля
наставническая	педагог дополнительного образования	родитель, социальный педагог, педагог-психолог, преподаватель вуза, специалист учреждения / предприятия, востребованный в рамках реализации проекта саморазвития подростка
Вспомогательная функция		
диагностическая	педагог дополнительного образования, методист, педагог-психолог, социальный педагог	родитель, психолог, педагог-психолог, социальный педагог