

ЧАСТЬ II. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буйлова Любовь Николаевна

Каргина Зоя Алексеевна

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: дополнительное образование детей, методология, методологический подход, индивидуальное развитие ребенка, мотивация к познанию, мотивация к творчеству, свобода выбора, базовая дефиниция, контекстуальная дефиниция, методологическое основание.

В представленных материалах рассматривается современная методология и анализируются методологические подходы исследования сферы дополнительного образования детей, уточняется трактовка этого педагогического феномена, сопоставляются определения, данные теоретиками и практиками, уточняются представления о новых ролях дополнительного образования детей в современной системе российского образования.

Keywords: additional education of children, methodology, methodological approach, individual development of the child, the motivation for learning, the motivation for creativity, freedom of choice, the basic definition, contextual definition, methodological basis.

This paper considers the modern methodology and analyzes the methodological approaches of research sphere of additional education for children, clarified the interpretation of the pedagogical phenomenon, compared definitions given by theorists and practitioners, refined understanding of the new roles of additional education of children in modern Russian education system.

Введение

Методологическое обоснование научного исследования развития образовательных систем занимает значительное место на различных этапах развития педагогической науки, поскольку «развитие любой науки может осуществляться лишь в том случае, если она пополняется новыми фактами, накопление и интерпретация которых обеспечивается применением научно обоснованных методов исследования» [33, с. 7]. В свою очередь, выбор методов исследования зависит от совокупности теоретических принципов, составляющих основу исследования.

В современных сложных социально-экономических условиях дополнительное образование детей, сформированное в 1992 году, несмотря на процесс активного реформирования, играет значимую роль в общественной жизни города Москвы и является востребованным, лично значимым, общедоступным, абсолютно добровольным, не связанным с возрастным цензом учащихся, с обязательностью программных требований, с жестким режимом занятий, в силу чего рассматривается как значимый фактор преодоления кризиса современного детства.

Дополнительное образование детей является сложной открытой социальной динамической системой, состоящей из множества взаимосвязанных, взаимодействующих подсистем и реализуемых ими процессов.

Развитием дополнительного образования детей относится к числу проблем, эффективность разрешения которых находится в зависимости от степени проработанности представлений о новой роли и новых функциях дополнительного образования детей в образовательной системе города Москвы. Осмысление феноменологических характеристик дополнительного образования детей позволяет сделать вывод, что этот компонент, по сути, является инновационным, но еще недостаточно используемым практикой, и, соответственно, не исследованным и не осмысленным наукой.

Определение перспективных/стратегических направлений развития дополнительного образования детей требует, прежде всего, определить методологию исследования и методологические подходы, которые являются основанием для разработки концептуальных основ его развития.

Дополнительное образование детей – одна из самых «молодых» сфер образования, теоретико-методологическая база которой находится пока лишь в стадии своего становления. Современные методологические основания дополнительного образования детей, на наш взгляд, должны включать три базовых аспекта:

- 1) теоретико-методологические подходы к определению понятия «дополнительное образование детей»;
- 2) обоснование методологии исследования дополнительного образования детей;
- 3) характеристика теоретико-методологических подходов к развитию данной образовательной сферы.

*Теоретико-методологические подходы к определению понятия
«дополнительное образование детей»*

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

Первую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о *самостоятельной образовательной сфере*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– вид образования, который направлен на удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [60];

– особый тип образования, который представляет собой процесс и результат развития личности ребенка в образовательных сферах, опирающихся на психолого-педагогический потенциал свободного времени (В.В. Абраухова, Г.П. Буданова, Г.И. Гузева, Т.В. Пальчикова, С.Ю. Степанов) [1; 16; 25];

– специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленная на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта и т.п. (В.А. Горский, А.Я. Журкина) [23; 24; 32];

– вариативное образование, в основе которого лежат идеи педагогики развития; это поисковое образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы (А.Г. Асмолов) [5, с. 7];

– особое, самостоятельное образование, изначально ориентированное на свободный выбор ребенком видов и форм деятельности, формирование его собственных представлений о мире, развитие познавательной мотивации и способностей (формулировка, сложившаяся в практике).

Вторую группу составляют представления о дополнительном образовании как *части общей системы образования*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, представляющая детям интеллектуальные, психологические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения (А.В. Скачков) [1];

– разновидность профильного образования и в системном аспекте определяется как подсистема образования, усиливающая вариативную составляющую

общего образования и помогающая детям в профессиональном самоопределении, способствующая реализации их сил, знаний, полученных в общем образовании (В.П. Голованов) [1; 19];

– важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе [1];

– неотъемлемая часть образовательного пространства, расширяющая возможность и увеличивающая эффективность системы образования (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [1; 21; 23; 24; 32];

– составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [1; 21; 24; 25];

– специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [1; 23; 24; 87];

– необходимая и неотъемлемая часть непрерывного вариативного образования, которая представляет собой, с одной стороны, сложившуюся подсистему образования, а с другой – зону перспективного развития каждого человека и образовательной системы в целом, уникальное образовательное сообщество со своей специфической средой, а также своеобразную социокультурную технологию (М.И. Чеков) [88];

– та часть образования, которая находится помимо базового (основного) образования, регламентированного государственным стандартом, и соответствует

запросам и потребностям саморазвивающейся личности, общества, государства (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская) [92];

– область образовательной деятельности, которая находится за пределами общеобразовательного государственного стандарта, включая изучение тех областей культуры и науки, которые не представлены в школьных программах [55];

– неформальная «надстройка», предназначенная для усиления прагматической функции базового образования, но значимый фактор наполнения последнего новым содержанием (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская) [92].

Третью группу составляют представления о дополнительном образовании детей как *о процессе*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству (В.П. Голованов) [19; 22];

– особо организованный процесс, где в основе лежит деятельность, направленная на создание некой образовательной ситуации, комфортной и ребенку, и педагогу, и всем, кто вовлечен в образовательный процесс (А.К. Бруднов) [14];

– целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития личности посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [56];

– процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [56];

– открытый, саморегулирующийся и комплексный процесс обучения и воспитания; (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [56];

– процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность, свободный поиск пути к мастерству и постижению смысла жизни и т. д. (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [56];

– процесс свободно избранного ребенком освоения новых знаний и способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующей ее самореализации и социально-культурной адаптации (Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева) [27];

– процесс освоения опыта сотрудничества детей и взрослых в интересующем их виде творческой деятельности в свободное от освоения основной (школьной) учебной программы время (В.А. Горский) [23].

Четвертую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как *о пространстве*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– пространство, где ребенок может реализовать свое личностное право самому выбирать цели, содержание деятельности, освоить способность к позитивному целеполаганию и умение достигать целей своего жизненного предназначения (Л.Г. Логинова) [51];

– образовательное пространство для ребенка, его саморазвития без заданных границ, пространство, не ограниченное государственным стандартом образования (А.В. Егорова, В.В. Комаров) [28];

– многомерное пространство – информационное, культурное, правовое, социальное, способствующее социальному становлению и развитию личности (А.В. Егорова) [28];

– особое (внеучебное для школьника) образовательное пространство, реализуемое в свободное время школьника, где субъективно задается множество отношений, где осуществляется специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его самоопределению и самореализации (А.Я. Журкина) [32];

– специфическое государственно-общественное образовательное пространство детского досуга, среда эффективного развития индивидуальности на подростковом этапе (Н.А. Нефедова) [59];

– особое образовательное пространство, где объективно задаются множество отношений, где осуществляются специальные образовательные деятельности различных систем (государственных, общественных смешанных) по развитию индивида и его организации, т.к. оно расширяет возможности практического опыта ребенка, является временем творческого освоения новой информации и самоосмысления, формирования новых жизненных умений и способностей, на которые школа не ориентирована (В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов) [71];

– особое образовательное пространство, где осуществляется специальная учебно-воспитательная деятельность по развитию учащихся, расширяются возможности приобретения индивидуального практического опыта (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская) [92].

Пятую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как *о социально-педагогическом процессе или явлении*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– культурно обусловленное социально-педагогическое явление, многоуровневый социальный институт, развитие которого в современных условиях предполагает интеграцию его обучающей, воспитательной, развивающей, социально-реабилитационной и адаптационной функций (А.В. Егорова) [28];

– социально-педагогическое явление, на состояние которого оказывает влияние весь комплекс социально-экономических, социокультурных факторов, реалий современного российского общества и тенденций развития образования в мире (А.В. Егорова) [28];

– эффективный социально-педагогический процесс, осуществляемый по свободному выбору обучающихся, направленный на развитие личности и формирование общекультурных знаний, умений и навыков (Е.В. Смольников) [72];

– социально-педагогическое явление, представляющее собой единство разнообразия познавательной, развивающей и коммуникативной деятельности детей, в основе которой лежит свободный поиск пути постижения смысла жизни и мастерства (В.А. Горский) [8].

Шестую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как *об уникальном педагогическом явлении*. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– новое педагогическое явление, своеобразный педагогический феномен, направленные на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме, удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире, организацию активной творческой созидательной жизнедеятельности детей, создание и развитие пространства детского благополучия (Е.В. Смольников) [72];

– процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность, свободный поиск пути к мастерству и постижению смысла жизни и т. д. (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [72];

– уникальное образовательное сообщество, где все участники – равноправные субъекты, реализующие жизненное право на свободный выбор, свободное определение своего «Я», где доминируют уважение к разнообразию и ценности индивида, неформальность ценностей и смыслов совместной деятельности и творчества (М.И. Чеков) [88];

– социокультурная технология, интегрирующую педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующую индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении (М.И. Чеков) [88];

– личностно-ориентированное образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие ребенка, исходя из выявления его индивидуальных природных особенностей и определения условий их развития (В.В. Белова, М.Е. Кульпединова) [9, с. 6];

– творческое развитие, исходящее из внутренней потребности ребенка в самопознании и самореализации, свободном выборе любимого дела, индивидуальном и коллективном творчестве (В.И. Козырь, Н.Р. Литвиненко) [36, с. 23];

– мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно [43];

– сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанного с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает самостоятельно в соответствии со своими интересами, желаниями, потребностями [55];

– открытый, саморегулирующийся и комплексный процесс обучения и воспитания (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [72];

– неформальный тип образования, основное назначение которого – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей (В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов) [71];

– процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность, свободный поиск пути к мастерству и постижению смысла жизни и т.д. (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абрауховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина) [72];

– зона перспективного развития каждого человека, семьи, образовательного учреждения, образовательной системы в целом (М.И. Чеков) [88].

Седьмую группу составляют представления о дополнительном образовании как о системе (*структуре, сфере*). Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– разноуровневая целостная образовательная система, индивидуализирующая путь каждого ребенка, его образовательный маршрут (А.В. Егорова) [28];

– целостная управляемая многоуровневая социально-педагогическая образовательная система взаимосвязанных и взаимодействующих целей, задач, форм и средств, содержания, методов, технологий и результатов деятельности, обеспечивающая формирование социальной, творческой и физической активности обучающихся (Е.В. Смольников) [72];

– самостоятельная образовательная система в непрерывном образовании (М.И. Чеков) [88];

– сложившаяся структура образования, ориентированная на дальнейшее развитие жизненных деятельностно-коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности в принятии обоснованных решений, в контроле над жизненными проблемами, на самопознание детей, их выбор образа жизни, самоудовлетворенность и ощущение радости жизни (М.И. Чеков) [88];

– образовательная сфера, гарантирующая охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся, обеспечивающая развитие личности с учетом ее индивидуальных особенностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская) [92].

Восьмую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о педагогической технологии. Например, дополнительное образование детей рассматривается как:

– социокультурная технология, интегрирующую педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующую индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении (М.И. Чеков) [88];

– система обучения детей тем предметам, которые по каким-либо причинам отсутствуют в государственном образовательном стандарте (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская) [92].

В Законе об образовании представлено нормативное понятие дополнительного образования, определяемого как 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 [60].

В контексте системного подхода к изучению проблемы, составляющего методологическую основу данного исследования, необходимо, обобщая вышеизложенные позиции, сформулировать системное понятие «дополнительное образование детей».

Основу такой формулировки составляют представления Б.С. Гершунского о многоаспектности понятия образование, где есть составные: 1) образование как общественная и личностная ценность; 2) образование как система различных образовательных учреждений; 3) образование как процесс; 4) образование как результат [18].

Рассматривая в данном контексте *дополнительное образование детей* как *системное понятие*, можно представить его как:

– неотъемлемую составляющую единого образовательного пространства общего образования (образовательного учреждения, муниципалитета (района), региона, РФ), расширяющую, дополняющую, корректирующую и завершающую

возможности базового образования, создающую тем самым условия для непрерывности образования личности;

– пространство личностного самоопределения ребенка-подростка-юноши (девушки), осуществляемого через выявление и стимулирование его (ее) познавательных интересов и потребностей, актуализацию и развитие его (ее) потенциальных способностей и возможностей, профессиональную ориентацию и допрофессиональную подготовку;

– систему детских творческих объединений, деятельность которых может быть организована в условиях образовательного учреждения любого типа и любой ведомственной принадлежности, и должна быть содержательно интегрирована в его образовательный процесс;

– процесс активного деятельного «вхождения» юного гражданина в мир культуры, науки, спорта и социума через творческое взаимодействие с педагогом, а также самореализации в учебно-исследовательской, творческой, практической и социально-значимой деятельности;

– сферу становления социально адекватной, свободной и созидательной личности, ориентированной на непрерывное самообразование, саморазвитие и самовоспитание.

Обоснование методологии исследования дополнительного образования детей

Общие вопросы методологии развития образовательных систем. Методология разработки теоретических основ развития образовательных систем предусматривает:

– во-первых, диалектическую взаимосвязь педагогики и таких наук, как философия, социология, экономика, психология, физиология, а также технических, технологических наук;

– во-вторых, единство и взаимосвязь прогностической и педагогической концепций в решении основных задач, педагогических проблем;

– в-третьих, системный анализ и синтез исследуемых предметов и явлений, позволяющие установить элементный, структурный и функциональный состав объекта;

– в-четвертых, междисциплинарное предвидение развития региональной системы дополнительного образования детей [17].

Стратегическими направлениями разработки теоретических основ развития дополнительного образования детей являются определение прогностических предпосылок развития этой системы образования, новой педагогической системы проектирования, разработка методологических основ этой системы, закономерностей и принципов ее функционирования. Изучаются вопросы взаимосвязи науки и перспективных тенденций развития экономики, производства, техники, культуры, идеи интеграции в науке, технике, производстве, идеи интенсификации и индустриализации научных исследований в образовании, вопросы интеграции знаний, технологизации научных исследований, вопросы разработки научных концепций развития современного образования на основе прогностической функции педагогической науки, разработки прогностической модели специалиста, экономико-профессиональной и педагогической прогностики, образовательных процессов достижения профессионализма деятельности.

Теория развития дополнительного образования детей учитывает соотношение социальных, экономических, технических, педагогических, профессиональных прогнозов, она диалектически обоснована, предусматривает опережающее развитие дополнительного образования детей в регионе. В связи с этим разработка программы развития дополнительного образования детей является актуальной проблемой в современных условиях.

Направления и приоритеты развития дополнительного образования детей разрабатываются на основе поиска новых ценностных приоритетов в организации образовательного процесса, новых педагогических технологий, критериев оценки деятельности образовательной организации и принципов управления ею. Инновационный поиск осуществляется в большинстве случаев, посредством перебора возможных вариантов, методом «проб и ошибок», т.е. эмпирическим путем. Таковую поисковую деятельность в образовании К. Ясперс рассматривает как

проявление обеспокоенности общества своим будущим при распаде субстанционального (целостного) воспитания, которое сменяют бесконечные педагогические опыты.

Методология педагогического исследования: понятие и функции.

Исследования, проведенные ведущими учеными страны (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.), показывают, что для образовательной ситуации, складывающейся в образовательных учреждениях России, характерно противоречие между потребностью педагогических коллективов осуществлять поиск новых, нестандартных решений возникающих педагогических проблем и недостаточностью необходимой для этого методологической культуры как составной части педагогической культуры в целом. Именно поэтому, подчеркивает Е.В. Бондаревская, в условиях ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т.е. методологическая функция педагогической деятельности [13]. Однако в педагогической науке эта функция, как и более общее понятие методологии, трактуется неоднозначно.

Методология педагогического исследования, основы которой были заложены в фундаментальных трудах отечественных ученых – М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и др., – выступает инструментом познания, определяет основные направления процесса научного поиска, помогает сделать научное исследование более целенаправленным, упорядоченным и эффективным.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово понятие) – т.е. «учение о методе», «теория метода». Данное понятие имеет множество толкований. В широком смысле она трактуется как философская исходная позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин [85]. В узком смысле методология рассматривается как теория научного познания в конкретной научной дисциплине [10]. При этом важно отметить, что именно выбор методологии исследования обуславливает объективность и достоверность полученного знания.

Под *методологией* подразумевают как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, так и учение о методе научного познания и преобразования мира [45]. Большинство исследователей она понимается, прежде всего, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности, т.е. ее сводят к методологии научного познания. Если придерживаться данной точки зрения, то методология необходима для проведения специально организованного научного исследования, которое проводит педагог-ученый, т.е. ее назначение – регулировать сферу педагогической науки [69].

Но ограничивать понимание методологии только процессом познания ошибочно – в современных исследованиях подчеркивается ее деятельностный характер, отмечается, что методология – это не только орудие не только теоретического познания, но и преобразования действительности. Ведь «в качестве основного механизма развития социальной практики, – отмечает В.В. Давыдов, – выступает процесс ее проектирования, который является особым и своеобразным видом творческой деятельности, тесно связанным с научным исследованием, с прогнозированием, планированием, моделированием, программированием, социальным управлением. Проектирование в социальной сфере предполагает целенаправленное создание новых форм деятельности, сознания и мышления людей – вначале с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации соответствующего проекта. При таком подходе приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, но и создавать на основе теоретического видения то, чего до проведения проектной работы не существовало. Намечаемое целевое преобразование практики может быть представлено исключительно как замысел, как идеальное. Изображение какой-либо конкретной практики, требующей своего развития, – это сложная теоретическая задача» [26].

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследо-

вательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач [12, с. 60, 61].

Методология требует рассмотрения понятийного аппарата, грамотного применения методов исследования. Причем в каждой предметной области, каждой научной дисциплине важное значение для успеха научно-исследовательской деятельности имеет ее направленность и оснащенность методологией, так как выбор методологических основ зависит от того, какие задачи и цели стоят перед проектированием процесса развития образовательной системы.

Поэтому в научном исследовании дополнительного образования детей мы стремимся не только пройти свой путь познания, обозначить совокупность выбранных адекватных приемов, операций, методов, но неизбежно должны будем упорядочить свои представления об объекте управления (понимая, что абсолютно точно этого сделать нельзя), обобщить и систематизировать их на основе различных методов или единой системы методов (методологии) и, одновременно, продолжить структурирование собственного пути познания управленческой деятельности, сделав акцент на развитии дополнительного образования. Подчеркивая изначально необходимость методологического выбора, мы убеждены в актуальности разработки методологии развития дополнительного образования детей, которая должна выстраиваться как отдельная теоретическая система или учение о данном типе образования детей, имеющим свои специфические черты и требующим особого подхода. Именно в таком случае можно говорить не только о развитии собственно научного знания в целом (в частности – педагогики дополнительного образования детей), но и об эффективности воздействия на реальную практику дополнительного образования детей и образования в целом.

Методологические основы исследования дополнительного образования детей включают концептуальные идеи, учение о методах исследования, структурирование научного знания в логике научного познания, что предполагает особую четкость понятийного аппарата.

Методология выполняет разнородные *функции* [12, с. 67]:

– *нормативные (прескриптивных) функции*, направленные на регуляцию деятельности: в нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности;

– *описательные (дескриптивные) функции*, служащие ориентиром в процессе исследования: в этом анализе присутствует ретроспективное описание уже осуществленных процессов научного познания, изучение тенденций и форм развития познания со стороны его методов, категориального и понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа схем объяснения.

Обоснование методологии исследования дополнительного образования детей. Многоаспектность исследования развития дополнительного образования детей предопределила изучение: официальных материалов и документов международных образовательных организаций, Министерства образования и науки Российской Федерации, органов государственной власти, общественных объединений и организаций в области образовательной политики и мониторинга образования, нормативно-правовых актов Российской Федерации в области управления образованием, официальные материалы по реформированию и модернизации системы образования. Исследование опиралось на идеи в сфере развития образования, представленные в программных документах ведомственного и межведомственного характера.

Начало теоретического осмысления проблем дополнительного (внешкольного) образования положено в трудах П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Б.В. Всесвятского, И. Гессена, П.Ф.Каптерева, Н.К. Крупской, Г.Ф. Лесгафта, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, Е.Н. Медынского, И.Е. Еванова В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского, В.И. Чернолуского, К.П. Яновского и др.

Проблема *становления и развития дополнительного образования детей* берет свое начало с изучения вопросов внешкольного образования и воспитания,

которые были предметом изучения Н.А. Антыгиной, Л.Н. Буйловой, В.П. Голованова, В.А. Горского, И.И. Митиной, Н.Н. Морозовой, Л.А. Орловой, Г.Н. Поповой, Т.И. Сущенко, А.С. Шепилова и других.

Значительный вклад в изучение *становления учреждений дополнительного образования детей*, методических и управленческих аспектов их деятельности внесли Л.К. Балясная, В.В. Белова, В.А. Березина, А.К. Бруднов, Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, О.С. Газман, В.А. Горский, В.Б. Евладова, М.Б. Коваль, О.Е. Лебедев, Л.Г. Можнова, Н.Н. Морозова, Т.И. Петракова, Г.Н. Попова, С.В. Сальцева, А.И. Щетинская и др.

Разнородность нормативных и описательных функций обуславливает выделение ключевых идей в интерпретации проблемы исследования на всех уровнях методологического знания: философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом (методика и техника исследования) [12, с. 68, 69]:

1) *уровень философской методологии составляют принципы познания и категориальный строй* науки в целом: философия осуществляет конструктивную критику наличного научного знания с точки зрения условий и границ его применения, адекватности его методологического фундамента и общих тенденций развития и дает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, в том числе и методологических результатов с точки зрения определенной картины мира;

2) *уровень общенаучных принципов и форм исследования*, куда входят как содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции и воздействующие на некоторую совокупность фундаментальных дисциплин одновременно, хотя и не обязательно в одинаковой степени, так и формальные разработки и теории, связанные с решением достаточно широкого круга методологических задач;

3) *уровень конкретно-научной методологии* представляет совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в определенной специальной научной дисциплине: методология конкретной научной дисциплины включает проблемы, специфические для научного познания в данной области, и

вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии (проблемы системного подхода, моделирования в педагогических исследованиях и др.);

4) *уровень технологической методологии* (методика и техника исследования) характеризуется набором процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив наличного знания; на этом уровне представлено высокоспециализированное методологическое знание, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует соподчинение [33, с. 12]:

– *философский уровень* методологии выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяет мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности; система взглядов и убеждений исследователя определяет его позицию по отношению к окружающей действительности, к миру и служит основой осуществления познания, выдвижения теоретических положений, и в конечном итоге, – деятельности по преобразованию окружающей действительности;

– *общенаучный уровень* методологии, включающий общенаучные концепции, вооружает исследователя знаниями, необходимыми для общего анализа изучаемого явления, формирует основу теоретической и практической деятельности;

– *конкретно-научный уровень* методологии позволяет конкретизировать проблему с точки зрения определенной науки, сформулировать принципы и выделить методы исследования, характерные для данной научной области;

– *технологический уровень* методологии определяет, каким образом можно получить достоверный эмпирический материал обеспечивает получение с помощью определенных процедур, свойственных данной науке.

Сама постановка проблемы разработки региональной программы развития дополнительного образования детей стала возможна только на основе глубоких предшествующих исследований.

Для решения исследовательских задач по разработке вопросов развития дополнительного образования детей *методологическое значение* имеют фундаментальные труды ученых, посвященные осмыслению наиболее важных общенаучных аспектов:

– *философии образования* (С.С. Аверинцев, Г.А. Архандеева, В.В. Белова, Л.И. Боровиков, В.А. Горский, С.И. Гессен, А. Дистервег, Д. Дьюи, Э.В. Ильенков, П.Ф. Каптерев, Т. Кун, М.Е. Кульпединова, Л.Ю. Ляшко, С.В. Сальцева, З.З. Сулейманова, А. Печчеи, В.М. Розин, Б.А. Титов, В.В. Усанов, А.Х. Чупанов и др.) – с точки зрения философии дополнительное образование детей может рассматриваться как сфера жизненного самоопределения личности учащегося в условиях свободного выбора (дополнительное образование – неотъемлемая составляющая общего образования, в которой реализуются общие философские закономерности; уникальная образовательная система, имеющая собственные философские основания; полисодержательная и полифункциональная образовательная сфера, в которой философия обосновывает влияние различных наук на содержание и реализацию образовательного процесса);

– *психологии* (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов, С.Ю. Степанов) – с точки зрения психологии, позволим себе определить данную образовательную сферу как сферу самореализации учащегося, то есть самопознание (осознание собственных психологических особенностей); самоутверждение (определение собственного «места» среди других людей); самоактуализация (практическая реализация своих возможностей в различных видах деятельности);

– *педагогике* (Н.Л. Антоновой, В.А. Боговаровой, Л.Н. Буйловой, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Братченко, Ю.К. Бабанский, О.С.Газман, В.И. Журавлев, Л.В. Ершовой, О.Е. Лебедева, В.В. Макашина, Г.А. Наседкиной, Я. Корчак, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Б.А. Титова, Т.В. Усковой, А.Б. Фоминой, Е.Б. Штейнберга и др.) – с точки зрения педагогики можно определить

его как сферу социального воспитания, в которой происходит личностное самоопределение учащегося через самоопределение себя как Человека и гражданина; самоопределение себя как индивидуальности; самоопределение себя как творческой личности; самоопределение себя в профессии;

– *социологии образования* (Н.Л. Антоновой, В.А. Боговаровой, И. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, О. Долженко, О.Е. Лебедева, В.В. Макашина, Г.А. Наседкиной, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, А. Овсянников, Т.В. Усковой, А.Б. Фоминой, Е.Б. Штейнберга, В. Шукшунов, А.Ф. Филлипов и т. д.) – Гипотетически с точки зрения социологии дополнительное образование может рассматриваться как сфера социализации учащегося через включение его в различные формы социально-значимой деятельности, приобретение социального опыта.

Изучение этих работ позволило определить сущность и специфику дополнительного образования детей в современных условиях в России и за рубежом как объекта развития с общефилософских и психологических позиций, а также рассмотреть функции дополнительного образования как субъекта преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, определить его роль и место в ценностях социума, в общей системе образования РФ, что имело несомненное значение для разработки положений региональной программы развития дополнительного образования детей и позволило составить концептуальные положения исследования.

Кроме того, выявить и дать определение специфики дополнительного образования детей помогли теоретические разработки отечественных и зарубежных ученых, посвященные:

– *теории развития образовательных систем и проблемам эффективного развития региональной образовательной системы* в глобальном масштабе, представлены в работах П.Ф. Анисимова, Г.А. Балыхина, Б.М. Бам-Бада, С.Г. Вершловского, Б.С. Гершунского, А.Н. Джурицкого, Л.П. Кезиной, В.С. Лазарева, В.И. Лисова, Г.В. Микаридзе, Н.Д. Никандрова, М.М. Поташника, В. М. Полонского, Т.И. Шамовой;

– проектированию образовательных систем, отражены в трудах О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, Л.И. Новикова, А.И. Пригожин, В.Е. Радионов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, М.А. Ушаков, К.М. Ушаков, Л.И. Фишман и др.;

– исследованию территориальных проблем образования, содержатся в работах М.В. Артюхов, В.В. Багин, А.А. Горчаков, С.А. Гильманов, Н.А. Косолапов, В.Б. Куликов, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова, Е.Г. Осовский, Э.М. Никитин, Н.Н. Петров, В.А. Прудникова, И.И. Проданов, Я.И. Ханбиков и др.

Вопросы, связанные с выявлением механизмов региональной политики в образовании, рассматриваются в трудах Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, Д.В. Дмитриева, Е.В. Ткаченко, П.Я. Гондмахера, В.Ч. Бельды, В.П. Красильникова и др.

Вопросы совершенствования методов управления и государственного регулирования развития образовательной системы, обоснование подходов к совершенствованию методологии оценки эффективности реализации целевых программ, а также различные аспекты создания информационного и организационного обеспечения региональных целевых программ рассмотрены в работах Г.М. Бартона, Б.Е. Беккера, С.Л. Вигмана, А.В. Гиглавого Ю.М. Горностаева, Л.А. Горшкова, Р.С. Каплана, В.И. Мухина, Е.И. Орлова, А.Н. Райкова С.Н. Серикова, Е.Е. Степановой, С.С. Терещенко, А.А. Томпсона, П.И. Третьякова, Г.Н. Прокументовой, Р.Ф. Шайхелисламова, В.Б. Яблонского.

Эти труды стали для нас значимыми в контексте исследования вопросов развития дополнительного образования детей, определения показателей, критериев и индикаторов проводимых изменений.

Работы, посвященные теоретическим и практическим вопросам управления образовательными системами: *общая теория управления* (А.П. Аверьянов, Г.А. Бордовский, Т.М. Давыденко, В.А. Кальней, В.С. Лазарев, Д.Ш. Матрос, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезневов, В.П. Симонов, А.И. Субетто, С.Ю. Трапицын, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров Т.И. Шамова, Н.Р. Юсуфбеков, Е.В. Яковлев и др.); *теория управления образовательными процессами и системами* (Н.Г. Александров, М. Альберт, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Ю.А. Белый, В.П. Беспалько, Т.М. Давыденко, Э.Д. Днепров, В.Г. Загвязинский,

Т.А. Ильина, И.Ф. Исаев, И.Ф. Игропуло, Ю.А. Конаржевский, ММ. Кондаков, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, С.А. Репин, Г.Н. Сериков, Н.Ф. Талызина, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.); *технологии управления педагогическими системами* (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, М.И. Кондаков, Г.К. Селевко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова); *вопросы организационного уровня управления* (Н.И. Болдырев, Н.Н. Иорданский, А.Г. Каспаржак, А.М. Моисеев); *теория управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях* (М.В. Артюхов, Л.Я. Барсукова, В.В. Багин, В.И. Бондарь, С.А. Гильманов, М.И. Махмутов, А.М. Моисеев, Э.М. Никитин, Л.Я. Олиференко, Н.Н. Петров, П.И. Третьяков, Я.И. Ханбиков, Г.Н. Швецова и др.); *теория и практика сотворческого управления школой и учреждениями дополнительного образования детей* (В.И. Бочкарев, Г.А. Разбивная, С.Ю. Степанов, А.С. Сухоруков). Изучение этих работ позволило выделить из представленного многообразия приоритетность в научном познании развития дополнительного образования детей, проанализировать и систематизировать концептуальные подходы к его управлению.

Фундаментальные труды по основам управления социальными системами и стратегического менеджмента: *теория социального управления и менеджмента* (И. Ансофф, В.Г. Афанасьев, М. Альберт, А.И. Берг, И.В. Блауберг, М.К. Бочаров, Н. Винер, В. Висгер, Ю.В. Васильев, О.С. Виханский, И.Н. Герчикова, Д.М. Гвишиани, Л. Дракер, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, Г. Кунц, Дж. Моррисей, М. Мескон, Б.З. Мильнер, Л. Планкетт, Ф. Тейлор, Г. Хейл, Ф. Хедоури, А. Файоль, Д. Форрестер, К. Хамелинк, Э.Г. Юдин, С. Янг, В.А. Якунин и др.); *теории стратегического управления образовательными системами и учреждениями* (Б.Л. Агранович, И. Ансофф, А.Е. Балобанов, А.Г. Бермус, Х. Виссема, В.И. Загвязинский, А.К. Ключев, Е.А. Князева, И.В. Кольчик, С.М. Корунов, С.П. Курдюмов, Г. Миниберг, О.С. Виханский, Ю.Н. Петров, Ю.П. Похолков, В.А. Тестов, А. Чандлер, В.Н. Чудинов, А.И. Чучалин и др.); *теории стратегического менеджмента и маркетинга* (И. Ансофф, М. Армстронг, Т.Д. Галпин, А.Л. Гапоненко, В.Р. Кинг, Ю.А. Конаржевский, Дж. Б. Куинн, С.В. Кульневич,

Г. Минцберг, А.П. Панкрухин, К.М. Ушаков, Р.Х. Шакуров и др.). Поскольку образовательные системы относятся к социальным, то эти труды имели методологическое значение для решения поставленных нами исследовательских задач по развитию ресурса системы дополнительного образования детей на региональном уровне, стратегического управления им, теоретического обоснования и концептуальной модели развития дополнительного образования детей с учетом влияния внешней среды и реальных условий.

Работы, в которых рассматриваются теоретико-методологические аспекты социально-педагогического проектирования, прогнозирования и инноватики в образовании: *сущность и методы педагогического прогнозирования* (Б.Л. Вульфсон, Л.М. Зеленина, А.Е. Капто, А.А. Орлов, М.Н. Скаткин и др.); *теории педагогического проектирования* (Н.Г. Алексеев, В.Н. Бурков, Ю.В. Громыко, Е.С. Заир-Бек, В.И. Загвязинский, И.И. Ильясов, О.Е. Лебедев, М.М. Левина, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков, И.Д. Чечель В.Д. Шапиро, Л.И. Фишман и др.); *теории педагогической инноватики, инновационных процессов, управленческих нововведений* (К. Ангеловски, Т.В. Абанкина, В.Г. Бочарова, С.И. Григорьев, М.П. Гурьянова, Э.Д. Днепров, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудис, Е.Б. Куркин, Т.Л. Клячко, М.В. Кларин, Т.Г. Новикова, А.М. Новиков, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, А.И. Пригожий, О.Н. Смолин, В.А. Сластенин, К.Е. Сумнительный, Н.Г. Юсуфбекова и др.); *исследования вопросов модернизации образовательных систем* (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.Л. Вульфсон, Э.Д. Днепров, В.Г. Кинелев, В.С. Леднев, Е.В. Ткаченко, В.М. Филиппов и др.). Эти работы стали продуктивными для нашего исследования, так как их изучение позволило выявить и обосновать основные тенденции, характеризующих процесс модернизации российского образования, в аспекте их влияния на развитие дополнительного образования детей и управление им, а также определить взаимосвязь инноваций и традиций, позволяющую предложить основные направления развития исследуемой сферы в перспективном периоде и разработать стратегию развития региональной системы дополнительного образования детей в контексте модернизации российского образования.

Спектр теоретических и практических разработок, затрагивающих *проблемы стратегического управления развитием образовательных систем*: Б.Л. Агранович (стратегический менеджмент в техническом университете), И. Ансофф (стратегическое управление), А.Е. Балобанов (стратегическое управление муниципальным образованием), О.Ю. Бараевой (стратегическая деятельность директора школы), А.П. Белан (стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательски-ориентированного вуза), А.Г. Бермус (управление качеством профессионально-педагогического образования), О.С. Виханский (стратегический менеджмент), Н.И. Вовчук (проектирование системы дополнительного образования в условиях стратегического образовательного альянса), В.И. Гам (методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании), В.И. Загвязинский (стратегия развития образования и ее реализация), В.П. Ераносян (стратегическое планирование и управление повышением квалификации педагогических кадров в условиях малого города), Н.Н. Ершов (стратегическое управление сферой культуры региона), А.К. Ключев, С.М. Корунов (стратегическое планирование развития российских вузов), Е.А. Князев (стратегическое управление и институциональные исследования в высшем образовании), И.В. Кольчик (стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе), П.В. Лепин (стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования), А.А. Назарчук (стратегия развития вечернего (сменного) образования в условиях крупного города), Ю.П. Похолков, В.Н. Чудипов, А.И. Чучалин (стратегический менеджмент в техническом университете), Г.А. Старцева (педагогические аспекты стратегического управления муниципальными учреждениями образования), К.С. Солодухин (Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон), Н.М. Халимова (педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации и др.

Несмотря на такое многообразие и значительный рост объемов исследований, в педагогической науке рассматриваются крайне редко и не получили широкого освещения вопросы *развития региональных систем дополнительного образования детей*. Приведенный перечень показывает, что исследования данного вопроса находятся в начальной стадии разработки и опыт организации подобного рода механизмов пока недостаточен.

Качественные характеристики дополнительного образования детей изучены в различных аспектах после 1992 года, когда в соответствии с Законом РФ «Об образовании» был изменен статус внешкольного образования. Исследования, посвященные проблематике дополнительного образования детей, накапливались постепенно и рассматривали многообразные проблемы: *анализ специфики педагогического процесса дополнительного образования* (Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, В.А. Березина, В.П. Голованов, И.Д. Демакова, Е.С. Заир-Бек, З.А. Каргина, А.И. Ковалева, И.Н. Рябченко); *анализ функций и инновационной деятельности учреждений дополнительного образования детей* (В.В. Абрахова, А.Г. Андрейченко, Л.Н. Буйлова, О.Е. Лебедев, А.М. Щетинская, Е.Е. Чепурных); *социально-педагогическая деятельность и социальное воспитание в учреждении дополнительного образования детей* (Т.Е. Бодрова, А.В. Егорова, В.Б. Куприянов); *взаимосвязь общего и дополнительного образования* (Л.Н. Буйлова, Д.Н. Грибов, Е.Б. Евладова, О.Е. Лебедев, В.Е. Михайлова, М.О. Чеков); *формирование педагогического коллектива учреждения дополнительного образования детей и оценка качества деятельности педагогов данной сферы* (Б.Б. Гусев, Е.С. Титова); *особенности работы педагога дополнительного образования детей* (С.Л. Васильченко, В.А. Гуров, Р.П. Гуцалюк, В.Г. Кочеткова, Л.Ю. Круглова, В.И. Лушников); *организационно-педагогические условия повышения квалификации* (Т.Н. Гущина, Т.И. Иванова, И.Н. Курышев, З.А. Каргина, Н.И. Никитина, А.Н. Ткачева, В.В. Федотова, Д.Е. Яковлев); *формирование социальной компетентности обучающегося* (А.И. Берестова, И.Г. Галямина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимина, О.Г. Субботина, Н.Ф. Радионова); *развитие воспитательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей, полисферность*

дополнительного образования детей (В.П. Голованов); *творческое развитие личности* ребенка в учреждениях дополнительного образования (И.О. Бережная, Д.Н. Грибов, Л.Н. Комарова, С.Ю. Кизим, Э.Г. Костяшкин, Н.В. Кокорева, В.И. Лушников, Е.А. Наумова, А.В. Николаев, Л.А. Турик, А.Л. Соломин, С.Б. Серякова, А.А. Хохлов); *деятельность объединений клубного типа* (М.Р. Катунцова, В.В. Полукаров, Н.А. Смирнова); *развитие общественной активности детей* и социализация школьников в системе дополнительного образования и социально-досуговая деятельность (М.И. Болотова, С.В. Григорьев, А.В. Золотарева, В.В. Макашин, Н.Э. Политнева, Б.А. Титов, Е.Б. Штейнберг, И.И. Фришман, Е.Е. Чепурных); *разнообразные аспекты педагогической работы с детьми в разнопрофильных учреждениях* дополнительного образования детей (В.К. Игнатович, А.А. Колчин, Ю.С. Константинов, Е.В. Леонова, Л.Д. Набатникова, А.С. Строилова, С.Б. Попцов, В.Д. Путилин, Е.М. Смекалова, В.Г. Федотова); *организационно-педагогические основы различных направлений деятельности в дополнительном образовании детей*: предпринимательской подготовки детей в системе дополнительного образования детей (А.И. Парамонов), экономической подготовки школьников (Б.Ю. Чистякова), туристско-краеведческой деятельности (Ю.С. Константинов, А.А. Остапец-Свешников, Л.П. Слесарева), спортивного профиля (А.Т. Паршиков, Г.П. Бобылев), эколого-биологической деятельности (Н.Н. Сотникова), научно-технического творчества (Г.В. Найдено, С.К. Никулин, Э.В. Самойленко, М.Н. Поголяева, Г.А. Полтавец), художественно-эстетического профиля (Н.В. Гузий, Д.Ю. Рузиев, Э.Э. Эмануэль, В.М. Букатов, Л.В. Остожьева, О.А. Шишова).

Среди диссертационных исследований, посвященных *проблемам управления дополнительным образованием детей* можно назвать следующие: А.И. Щетинской (педагогическое управление деятельностью учреждений дополнительного образования детей), А.Б. Фоминой (управление социально-педагогической деятельностью), А.В. Золотаревой (интегративно-вариативный подход к управлению); Г.К. Вещиковой (социально-педагогические условия совершенствования

ния управления учреждением дополнительного образования детей); Ф.Р. Султанова (управление инновационной деятельностью учреждения дополнительного образования детей); М.О. Чекова (организационно-педагогические условия продуктивного функционирования системы дополнительного образования детей на основе комплексного изучения теоретических и исторических предпосылок ее создания), Н.А. Морозовой, (проектная модель дополнительного образования России как комплементарная часть целостной образовательной системы), Г.Г. Ечкаловой, Н.Я. Стрельцовой, (государственно-общественный характер управления); В.И. Аксельрода, А.К. Костина, Н.И. Фуниковой (развитие региональной системы дополнительного образования); В.А. Боговарова (управление социально-педагогической деятельностью региональной системы дополнительного образования детей); В.Д. Богатенко, Н.В. Лепилкиной, Н.А. Черновой (организационно-педагогические основы формирования и развития региональных и муниципальных систем); И.А. Кувшинкова (научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования); Ф.Н. Страчкова (управление развитием системы дополнительного образования детей в полинациональном регионе); Е.А. Михайличенко (системно-синергетический подход в управлении учреждением дополнительного образования: на этапе внедрения инноваций); Г.И. Гузева (управление процессом модернизации в системе дополнительного образования детей); Т.А. Максименко (технология управления дополнительным образованием детей в муниципальной образовательной системе).

Особый интерес для нас представляют исследования, связанные с изучением вопросов *управления развитием дополнительного образования детей*: М.А. Вострова (роль педагога в управлении качеством дополнительного образования с позиций акмеологического подхода); Л.Г. Логинова (оценка деятельности учреждений дополнительного образования детей, управление качеством дополнительного образования детей в России); В.В. Комаров (региональная модель управления качеством дополнительного образования детей); М.М. Хадиев (педагогические условия реализации маркетингового подхода к совершенствованию

качества дополнительного образования детей); О.А. Мирончева (мониторинг результативности педагогического процесса в системе дополнительного образования детей); Т.В. Анджапаридзе (педагогический маркетинг в деятельности учреждения дополнительного образования детей); Е.П. Синдеева, Е.М. Чернышова (аттестация учреждений дополнительного образования детей как оценка качества их деятельности); Р.У. Богданова, С.В. Обоева, И.В. Пильдес, Н.Д. Санитарова (проектирование и оценка качества дополнительных образовательных программ).

Однако все перечисленные исследователи рассматривали вопросы педагогического управления учреждениями или структурными подразделениями дополнительного образования детей и практически не исследовали вопросы стратегического развития региональных образовательных систем в целом. В то время как высокая значимость системы дополнительного образования детей определяет необходимость ее постоянного развития и формирования новой эффективной вертикальной структуры управления, основанной на тесной координации федеральной, региональной и муниципальной политики с учетом дальнейшего повышения роли и самостоятельности дополнительного образования детей в российской образовательной системе.

Отмечая несомненный вклад названных специалистов и перечисленных диссертационных исследований в разработку вопросов развития систем образования, в теорию и методiku дополнительного (внешкольного) образования, необходимо отметить, что для решения проблемы развития дополнительного образования в контексте модернизации российского образования, данного *научного задела сегодня недостаточно*, тем более что проблематика дополнительного образования в исследуемом контексте не разрабатывалась, а большинство исследователей основное внимание сосредотачивают на теоретической проработке научных понятий, касающихся системы управления образования; обозначают, не решая проблему качественной определенности, уникальности, эксклюзивности дополнительного образования детей в российской системе образования; не учитывают общих теорий менеджмента, принципы и методы управления

образованием, человеческими ресурсами, анализ внешней среды, проведения маркетинговых исследований; изучают частные проблемы управления учреждениями дополнительного образования детей, их педагогическими коллективами или отдельными аспектами развития детей. Кроме того, отсутствует четкое определение понятийного аппарата по отношению к проблематике «региональная программа развития дополнительного образования детей»; крайне мало целостных исследований, посвященных проблемам управления региональной системой дополнительного образования, а проблемам стратегического управления ее развитием в условиях модернизации российского образования, сегодня, к сожалению, нет. При этом исследование обозначенных вопросов имеет основополагающее значение для разработки региональных программ развития дополнительного образования детей.

Таким образом, составляя основу исследования, методология определяет способы изучения и преобразования действительности, пути достижения поставленной цели (методы), реализация которых предполагает применение определенных процедур, приемов (методики).

Характеристика теоретико-методологических подходов

к развитию дополнительного образования детей

Методологический подход: понятие, структура, функции. Реализация методологических оснований научного исследования педагогических явлений и процессов осуществляется посредством применения методологических подходов. В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел.

Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [4].

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается учеными по-разному, как:

– «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [76, с. 27];

– «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [12, с. 74];

– исходный принцип, позицию, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности [77, с. 55];

– направление изучения объекта/предмета исследования [77, с. 56].

Анализ понятия «*методологический подход*» во взаимосвязи с родовым понятием «*методология*» и с учетом уровней методологии подводит к целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием. Это подтверждается тем, что в современной методологической литературе понятие «подход» либо отождествляется с проведением в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), либо понимается как стратегический принцип или их совокупность (И.В. Блауберг, Н. Стефанов, Э.Г. Юдин), либо связывается с применением набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов (А. Петров и др.) [33, с. 12].

В структуре подхода как целостного явления выделяются *два уровня* [77, с. 54–58]:

1) *концептуально-теоретический*, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания;

2) *процессуально-деятельностный*, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных, адекватных ее концептуально-ориентированному содержанию способов и форм осуществления.

Данная точка зрения вполне обоснованна, т.к. в философских источниках методология трактуется как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, т.е. выделяется ее теоре-

тическая и практическая направленность. Но более обоснованным было бы рассматривать понятие методологического подхода с позиций уровней методологии, что позволяет выделить три уровня в его трактовке:

– *философско-нормативный* – совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии);

– *концептуально-описательный* – совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии);

– *процессуально-праксеологический* – совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования).

Такое понимание методологического подхода дает возможность определить данное понятие как *совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности.*

В соответствии с этим можно выделить *функции методологического подхода*, раскрывающие его роль и обеспечивающие успешность организации и осуществлении научного исследования:

– *философско-нормативную*, предполагающую определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской деятельности, что позволяет определить методологическую базу исследования, сформулировать концепцию, теорию;

– *когнитивно-прогностическую*, направленной на организацию изучения объекта исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования;

– *конструктивно-праксеологическую*, предполагающую выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта.

С учетом выделенных функций можно определить *роль методологического подхода* в организации и осуществлении научных исследований – обеспечение методологической основы познания и преобразования изучаемых объектов реальной действительности (явлений, процессов, систем).

Каждый отдельно применяемый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но ни один из них не является универсальным, их нельзя оценивать с позиций «лучше – хуже», необходимо говорить лишь об адекватности соответствующих подходов определенным типам исследования.

Каждый методологический подход может быть соотнесен с определенным уровнем методологии науки.

Методологические подходы, соответствующие уровню философской методологии, связаны с разработкой мировоззренческой проблематики, с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания:

– методологические подходы, отражающие общенаучный уровень методологии, могут распространяться одновременно на совокупность фундаментальных научных дисциплин, они связаны с решением широкого круга методологических задач;

– методологические подходы, соответствующие уровню конкретно-научной методологии, отражают специфику исследований в определенной научной дисциплине или ряде взаимосвязанных смежных дисциплин;

– методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, представляют собой специализированную совокупностью процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

В современной науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретной научно-исследовательской деятельности, поэтому одной из задач,

имеющих первостепенное значение в организации научного исследования, является выбор методологических подходов, составляющих основу исследования. Эта проблема может быть успешно решена при соблюдении ряда условий:

- 1) избираемые методологические подходы должны быть адекватными, т.е. в полной мере соответствовать целям и задачам исследования;
- 2) для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;
- 3) совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна включать взаимоисключающие подходы;
- 4) методологические подходы, применяемые в исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

Эволюция/развитие образовательной системы, в том числе и ее стратегической составляющей, представляет собой появление и пересечение совокупности основных теоретико-методологических подходов: разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы исследования проблемы.

Основные теоретико-методологические подходы к развитию дополнительного образования детей. Анализ философской, социально-психологической и педагогической литературы (А.Г. Асмолов, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.) позволил выделить *методологические подходы* к развитию дополнительного образования детей в современных условиях модернизации российского образования. Рассмотрим те, которые для нашего исследования являются наиболее значимыми.

Исследование современных исследований вопросов дополнительного образования детей позволяет констатировать, что в его развитии нашли своё отражение *теоретико-методологические подходы* как общие для всей системы образования, так и присущие только данной образовательной сфере. Продолжая систематизацию, начатую Л.Г. Логиновой [51; 52] и Н.А. Соколовой [66], и обобщая

исследования различных авторов (В.В. Абрахова, М.И. Болотова, Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, В.А. Горский, Г.И. Гузева, Е.Б. Евладова, А.В. Егорова, В.А. Ерофеева, А.Я. Журкина, В.И. Козырь, И.В. Колоколова, Л.Ф. Комолова, Е.В. Леонова, Н.Р. Литвиненко, Л.Г. Логинова, Л.А. Николаева, Н.А. Морозова, Т.В. Пальчикова, В.В. Полукаров, Н.Ф. Родионова, И.А. Савицкая, Д.В. Смирнов, И.А. Смотрова, Н.А. Соколова, С.Ю. Степанов, О.Г. Тавстуха, А.Б. Фомина, Н.И. Фуникова, М.И. Чеков, В.Д. Чепик, Л.Я. Шамес, О.Н. Швецова, А.И. Щетинская), рассмотрим современные методологические подходы, реализуемые в сфере дополнительного образования детей.

Методологическую основу развития дополнительного образования детей составили положения *системного подхода* к анализу исследуемых явлений.

Системный подход (Р. Аккофф, М.П. Андреев, В.С. Анфилатов, А.Г. Асмолов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А. Берг, Л. Берталанфи, Н. Винер, А.П. Валицкая, Б.С.Гершунский, В.А. Горский, Д.М. Гвишиани, С.О. Доннел, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Г. Кунц, О.Е. Лебедев, Л.Г. Логинова, А.А. Марков, Л.А. Петрушенко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.Н. Сериков, В.Н. Садовский, Ю.П. Сокольников, Ф. Тейлор, А. Файоль, А.И. Уемов, М.О. Чеков, Э.Г. Юдин и др.) обеспечивает процесс познания и развития образования в системной целостности, сложности его системной организованности, во всем многообразии присущих ему связей и зависимостей; определяет наличие совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного видения предмета исследования.

Система (греч. *systema* – составленное из частей, соединение) трактуется философией как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [68, с. 542]. Система характеризуется наличием интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям; ее можно представить целостно только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется из окружающей среды.

В настоящее время в литературе бытует множество определений системного подхода, издано большое количество работ, в которых рассмотрены различные аспекты системности. Наиболее емкой, на наш взгляд, является точка зрения, высказанная В.Н. Садовским: «Системный подход или системный метод представляет собой явное выражение процедур определения объектов как систем и способов их специфического системного исследования (описания, объяснения, предсказания, конструирования и т. д.» [67].

Раскрывая сущность системного подхода, обычно имеют в виду, что речь идет не просто о наборе процедур, операций и приемов, а о совокупности (системе) принципов, которые определяют общую цель и стратегию деятельности. Этот подход в настоящее время является наиболее важным и продуктивным при исследовании различных социально-экономических явлений, в том числе управления, и рассматривается как неотъемлемое свойство социальных систем, обуславливающее комплексное взаимодействие со средой и динамику развития системы.

Анализ исследований по проблемам дополнительного образования детей (А.В. Егорова, Д.В. Смирнов, Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова, В.Д. Чепик и др.) позволяет отметить, что в контексте системного подхода дополнительное образование определяется как сложная многофункциональная и многоуровневая социально-педагогическая система открытого типа, которая функционирует в социокультурном пространстве и в образовательной среде.

Только на основе системного подхода возможно построение программы развития дополнительного образования детей с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития, так как именно этот методологический подход:

– ориентирует на изучение управленческого процесса как системы функций, неправильная реализация одной из которых может повлиять на систему управления в целом;

– применяется как способ системного упорядочивания управленческих действий, благодаря чему: 1) определяются цели и задачи управления; 2) анализируются варианты возможных управленческих решений; 3) выбирается наиболее эффективные их них; 4) осуществляется структурирование управленческих действий.

– позволяет представить все управленческие действия во взаимосвязи.

Системный подход как первое методологическое основание к проблеме развития дополнительного образования детей позволяет рассматривать эту проблему с двух позиций:

– с внешней – как части целого, изменяющегося в результате опосредованного взаимодействия с социально-педагогической средой;

– с внутренней – в связи со сменой различных состояний целостности вследствие осмысления и перевода ее на действенный уровень современного научно-педагогического знания.

При методологическом анализе развития дополнительного образования детей с самого начала возможны две различающиеся мировоззренческие научные позиции: декларация намерения принять этот объект за нечто целое и выделить в нем элементы [2, с. 67] или признание системности за качественную характеристику этого объекта педагогики [57, с. 25]. В зависимости от выбора той или иной позиции возможна реализация различных стратегий познания и преобразования объекта:

– описывать развитие дополнительного образования детей, т.е. последовательно рассматривать все элементы объекта в нескольких типичных вариантах их взаимодействия (исследовать состояния или ситуации педагогического объекта) и определять, каким образом и в какой степени элементы (или ситуации – это зависит от выбора структуры) подчинены целям системы [57, с. 25];

– описывать качественные характеристики развития дополнительного образования детей: его целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания каждой системы и др. [93, с. 64].

Системный подход рассматривает процесс познания и развития образования в системной целостности, сложности его системной организованности, во всем многообразии присущих ему связей и зависимостей.

В контексте системного подхода дополнительное образование детей определяется как сложная многофункциональная и разно-многоуровневая социально-педагогическая система открытого типа, которая функционирует в социокультурном пространстве и в образовательной среде.

Таким образом, положения *системного подхода* к анализу исследуемых явлений стали базой разработки программы развития дополнительного образования детей. Система дополнительного образования детей в рамках этого подхода рассматривается как целостная совокупность составляющих ее взаимосвязанных элементов и компонентов, таких как люди, учреждения, программы, структуры, задачи и технологии, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики целого, ориентирована на достижение конкретных целей в условиях меняющейся внешней среды, а взаимоотношения этих компонентов выражаются в свойствах и функциях объекта.

Только на основе системного подхода возможно построение программы развития дополнительного образования детей с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития.

В отличие от системного подхода комплексный подход к педагогическим объектам позволяет выделить в научном знании о них такой вариативный элемент знания, как *педагогический комплекс*, и предполагает управляемое объединение разнородных элементов педагогических объектов, процессов, деятельности и т.п. Комплексный подход обосновывает, с одной стороны, целостность личности как взаимосвязанное взаимодействие всех ее сторон (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, действенно-практической), с другой – целостность педагогического процесса как развитость всех его компонентов, скоординированность взаимодействия всех его участников.

Диалектика системного и комплексного подходов в познании и преобразовании объекта и его методологические следствия заключается в следующем [50]:

1) *системный и комплексный подходы* в педагогике тесно взаимосвязаны между собой, но, если объект педагогики не исследован как система, то обеспечить комплексное его преобразование (формирование, функционирование, управление и т. д.) весьма затруднительно в силу отсутствия понимания совокупности его отдельных сторон, т.е. подсистем; следовательно, если системный подход позволяет познать, изучить, исследовать педагогический объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет его преобразовывать на том же уровне [34, с. 35–36].

2) *системный подход* в педагогике позволяет определить совокупность элементов, выделенных по общему (системообразующему) для них основанию (то есть взаимодополняющих друг друга), а *комплексный подход* обеспечивает взаимосвязь разнородных элементов (взаимоперекрывающихся друг друга) конкретного педагогического объекта; следовательно, комплексный подход в педагогике обеспечивает согласование целеориентированных, взаимосвязанных, но иногда даже разнонаправленных и противоречивых воздействий на педагогический объект для его преобразования в случае, если он исследован как система; если же он не исследован как система, то комплексирование воздействий на него весьма затруднительно в связи с нечеткостью выделения и познания его связей, функций, элементов, отношений, свойств и пр.

Для целостного изучения педагогического объекта необходимо диалектическое применение системного и комплексного методологических общенаучных подходов.

Обобщение различных исследований дополнительного образования детей (Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова) в контексте комплексного подхода позволяет констатировать, что дополнительное образование осуществляется в различных типах образовательных учреждений через разнообразные образовательные услуги при условии интеграции деятельности всех участников.

Комплексный подход обосновывает, с одной стороны, целостность личности (как взаимосвязанное взаимодействие всех её сторон), с другой стороны, целостность педагогического процесса (как развитость всех его компонентов, скоординированность взаимодействия всех его участников).

В контексте комплексного подхода можно констатировать, что дополнительное образование детей осуществляется в различных типах образовательных организаций через разнообразные образовательные услуги при условии интеграции деятельности всех участников.

Комплексный подход в исследовании развития дополнительного образования детей предполагает изучение отдельных показателей во взаимосвязи и взаимозависимости, в тесной связи с общим уровнем организационного, технического и технологического развития системы дополнительного образования, а также – с уровнем развития педагогического коллектива.

Но системный и комплексный подходы не исчерпывают методологической характеристики конкретного исследования. Сложность и многогранность развития дополнительного образования детей, взаимосвязь и взаимозависимость составных элементов этого процесса обуславливает необходимость применения *совокупности методологических подходов*, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления.

Основным требованием к любому подходу или методу исследования в любой области является его способность актуализировать, выделять именно изучаемое свойство и одновременно игнорировать, нейтрализовывать или даже активно подавлять эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения [78]. Поэтому для нашего исследования важно определить, какие свойства системы дополнительного образования детей характеризуют его качество и управление им.

Таким образом, любой из существующих подходов, выступая единственной методологической основой исследования, имеет свои преимущества, но и принципиально непреодолимые ограничения. При построении методологической

базы исследования проблемы развития дополнительного образования детей мы подразумеваем, что различные методологические подходы к изучению этого процесса могут полноценно взаимодействовать, не только не противореча, но и взаимодополняя, расширяя и корректируя друг друга, выделяя в качестве предмета исследования разные стороны рассматриваемого нами феномена.

Ситуационный подход (П. Дракер, Г. Кунц и др.) концентрируется на том, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией (конкретным набором обстоятельств): самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации. Этот подход является значимым подходом к развитию дополнительного образования детей, предмет его исследования – конкретная ситуация, внешние и внутренние переменные, влияющие на нее. Для нас это имеет особое значение, так как мы рассматриваем развитие дополнительного образования детей в конкретных условиях модернизации российского образования. В центре этого подхода – конкретная ситуация, т.е. набор обстоятельств, с которыми сталкивается система дополнительного образования детей в процессе своего функционирования. Управление этой ситуацией осуществляется путем выделения наиболее важных в конкретных обстоятельствах переменных, взаимосвязанное рассмотрение которых позволяет решать возникшие проблемы.

Однако ситуационный подход не раскрывает сущность управления в целом, поскольку предполагает лишь строго определенную деятельность по выбору методов управления с выявленными переменными конкретной ситуации. Управление в этом случае остается внешним, существующим ради поддержания стабильности.

Современные достижения *ситуационного подхода* к управлению, полученные П. Лоуренсом и Дж. Лоршем, а также Т. Питерсом и Р. Уотерменом, до сих пор не нашли должного научного развития применительно к образовательной системе, хотя в условиях быстроменяющейся среды ситуационное управление доказало свою эффективность.

Ситуационный подход в развитии дополнительного образования детей представляет собой парадигму управления конкретными организациями и учреждениями в конкретных условиях-ситуациях (Гарвардская школа бизнеса). При таком подходе акцент делается на ситуационные различия между различными организациями и учреждениями (и внутри них), опираясь на существенные переменные каждой ситуации, их влияние на эффективность деятельности. Исходя из этого используются конкретные приемы, обеспечивающие максимальный эффект либо минимизацию негативных последствий при попадании в неблагоприятную ситуацию [3. с. 94–95].

Этот подход основан на *процессном подходе* (М. Альберт, Э.Н. Гусинский, М.Х. Мескон, М.М. Поташник, К. Роджерс, и др.), который доминировал в отечественных исследованиях управления до 60–70-х гг. прошлого века и рассматривал развитие как необратимое, направленное и закономерное изменение, а управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций, которые реализуются применительно к конкретной ситуации. Работы А.Н. Волковского, М.П. Малышева были посвящены подробному изучению основных управляемых процессов, реализуемых в образовании (делопроизводство, инспектирование образовательных учреждений, организация всеобщего). В дальнейшем их идеи были развиты Е.И. Перовским, который определил комплекс управленческих функций (организация учебно-воспитательной работы, педагогический и методический инструктаж, контроль за работой персонала), заложил основу функциональных обязанностей руководителей в образовательной системе. Однако многие положения теории управления образованием были ограничены внутрисистемными рамками, основывались на педагогических теориях, кроме того, в подавляющем большинстве работ описывались различные аспекты управления на учрежденческом уровне. Свое дальнейшее развитие процессный подход к управлению образованием нашел в трудах таких ученых, как Е.С. Березняк, Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, М.А. Кондаков, Э.Г. Костяшкин, Т.И. Шамова.

Процессный подход к развитию дополнительного образования детей предполагает включение в него процессов планирования, организации, мотивации, контроля [54, с.704], анализа, синтеза и прогнозирования [29], которые обеспечивают формулирование и достижение целей организации.

Программно-целевой подход (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.), предполагает способ выработки и осуществления плановых управленческих решений, основанный на комплексном анализе проблемы и построении системной совокупности мер и действий (в форме программы), направленных на достижение поставленной цели, решение целевой задачи, вытекающей из проблемы. Нескончаемый спор ученых о применении программно-целевого подхода в планировании и управлении самыми разнообразными социально-экономическими объектами и процессами по сути своей беспредметен, хотя бы потому, что программирование позволяет воплощать плановое начало, укреплять государственное воздействие на управленческие процессы, направлять их в нужное русло, противодействовать стихии.

Программно-целевой подход в исследовании развития дополнительного образования детей играет важную роль в концептуальном осмыслении обозначенной проблемы и предполагает: интеграцию основных принципов управления; четкое определение целей и направленность на конечный результат; формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей, комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования.

В свою очередь программно-целевой подход может рассматриваться в качестве системы принципов, которые определяют общую стратегию развития и, в частности, перспективного планирования как вида управленческой деятельности.

Аксиологический подход (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский, В.И. Гинецинский, Н.Б. Крылова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) соответствует гуманной педагогике, в которой человек рассматривается как высшая ценность, самоцель

общественного развития, а образование как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и ресурсов собственной жизни. Основу содержания образования составляет иерархия ценностей – социальных, государственных, личных. *Аксиологический подход* определяет образование как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и ресурсов собственной жизни.

Анализ исследований в сфере дополнительного образования детей (В.А. Горский, А.В. Егорова, А.Я. Журкина, В.И. Козырь, Н.Р. Литвиненко, Л.Н. Логинова, И.А. Савицкая, Л.Я. Шамес и др.) позволяет установить, что реализация аксиологического подхода осуществляется через создание особой комфортной среды общения, нравственно-эмоциональной атмосферы и организацию индивидуальной и коллективной творческой деятельности.

Аксиологический подход играет важную роль в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей, так как предполагает осуществление исследования проблем образования с учетом достижений наук о сущности человека и позволяет рассмотреть качество образования и управление им в контексте общественных ценностей, среди которых человек является высшей ценностью развития общества.

Антропологический подход признает целостность человека в неделимости его духовной (культурной), социальной и телесной (природной) сущности, а образование – как творческую и ответственную реализацию человеком своей природы (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.М. Бехтерев, Б.М. Бим-Бад, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, К.Э. Циолковский, К.Д. Ушинский и др.). Суть *антропологического подхода* заключается в определении роли человека как сознательного участника эволюции в целостной системе развития социокультурной и природной сред в зависимости от личного опыта и рефлексии антропологический и подход, предполагающий осуществление исследования проблем образования с учетом достижений наук о сущности человека.

Обобщение исследований в области дополнительного образования детей (В.В. Абраухова, М.И. Болотова, К.Н. Вентцель, В.П. Голованов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Л.Г. Логинова, О.Г. Тавстуха, А.Б. Фомина, А.И. Щетинская, К.Д. Ушинский и др.) позволяет констатировать, что реализация антропологического подхода в этой сфере происходит через организацию работы с детьми в согласовании с общими законами и динамикой развития природы, общества и личности на основе деятельностной активности (самодеятельности).

Антропологический подход признает целостность человека в неделимости его духовной (культурной), социальной и телесной (природной) сущности, а образование – как творческую и ответственную реализацию человеком своей природы.

Реализация антропологического подхода в дополнительном образовании детей происходит через организацию работы с детьми в согласовании с общими законами и динамикой развития природы, общества и личности на основе деятельностной активности.

Антропологический подход в исследовании вопросов развития дополнительного образования детей позволяет решать задачи исследования на основе законов развития человеческой природы для дальнейшего ее совершенствования и рассматривать процесс управления как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в таких гуманистических идеалах и ценностях как сам человек, его право на свободу, творческое и духовное саморазвитие. С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и теорий, а также практики прошлых времен. Особенно значима прогностическая функция методологии, реализуемая на основе антропологического подхода, так как она способствует прогнозу и оценке роли и значения данной педагогической системы в развитии, движении теории и практики, ее востребованности или забвения будущими поколениями ученых и практиков.

Деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Г.С. Батищев, М.В. Демин, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.) рассматривает процесс формирования личности через активную предметную деятельность и активные способы познания мира, активные коммуникации с другими людьми.

Обобщение исследований в сфере дополнительного образования детей (А.В. Егорова, Н.А. Соколова) позволяет отметить, что деятельностный подход предполагает развитие ребенка посредством деятельности, его активное воздействие на окружающий мир и реализуется через создание условий для свободного выбора вида деятельности, достижения позитивного результата совместной деятельности педагога и ребенка.

С позиции деятельностного подхода исследование развития дополнительного образования детей следует определять как результат целесообразного научно-практического взаимодействия субъектов социальных отношений по поводу формирования и развития элементов образовательной среды, обеспечивающих необходимые условия для активной реализации идей развития, и на этой основе удовлетворения потребностей взаимодействующих субъектов. Особенность деятельностного подхода к развитию дополнительного образования детей заключается в осуществлении взаимосвязанных управленческих воздействий на всех уровнях управления: федеральном, региональном, муниципальном, институциональном, личностном.

Синергетический подход (И.А. Алексеев, М.В. Богуславский, С.П. Капица, И.Р. Пригожин, В.И. Редюхин, Н.М. Таланчук, С.С. Шевелева и др.) изучает эволюцию смежных систем на основе принципа доступности, исследует универсальные законы развития, что сегодня представляется наиболее актуальной проблемой в инициировании личностью поиска собственного маршрута развития; обосновывает представление об образовании в целом, а также об его участниках (педагоге, ребенке) как саморазвивающихся системах.

Обобщение различных исследований дополнительного образования детей (В.А. Ерофеева, Г.И. Гузева, Л.Ф. Комолова, Л.Г. Логинова, Г. Хакен, О.Н. Швецова и др.) позволяет отметить, что в контексте синергетического подхода данная сфера рассматривается как сложная образовательная система, способная к постоянной эволюции (изменениям структуры и содержания) за счет активного взаимодействия с внешней средой и другими системами под влиянием объективных и субъективных факторов.

Синергетический подход обосновывает представление об образовании в целом, а также об его участниках (педагоге, ребёнке) как о саморазвивающихся системах.

В контексте синергетического подхода дополнительное образование детей рассматривается как сложная образовательная система, способная к постоянной эволюции за счёт активного взаимодействия с внешней средой и другими системами под влиянием объективных и субъективных факторов.

Синергетический подход важен в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей, опирается в познании любых сложных систем на происходящие в них процессы самоорганизации, саморазвития и позволяет исследовать нелинейный характер их перехода из организуемого в самоорганизующееся состояние, что является важным для становления и развития систем управления развитием дополнительного образования детей.

Культурологический (культуросообразный) подход (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, О.С. Газман, С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, М.В. Кларин, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, В.В. Розанов, В.М. Розин, В.А. Сластенин и др.) в современных научно-педагогических исследованиях представляет человека как уникальный мир культуры, а его образование как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культур. Культурологический подход рассматривает сущность и процесс развития личности ребенка в соответствии с педагогическими идеями, целями, задачами на основе анализа социокультурной ситуации.

Анализ исследований в дополнительном образовании детей (В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.В. Егорова, А.Я. Журкина, Л.А. Николаева, Н.А. Соколова, А.Б. Фомина и др.) позволяет констатировать, что культурологический подход в данной образовательной сфере реализуется через включение достижений культуры (культурных ценностей) в содержание образовательного процесса, создание условий для культурной деятельности детей. В системе дополнительного образования детей культурологический подход носит надпредметный характер и призван охватить национальную, общечеловеческую, современную культуру общества, региона, социальной группы, семьи, личности. С учетом этнической и культурной мозаичности региона важно, чтобы система дополнительного образования выполняла коммуникативную функцию, давала достаточные знания о культуре, традициях, обычаях.

Культурологический подход представляет человека как уникальный мир культуры, а его образование – как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей.

В дополнительном образовании детей культурологический подход реализуется через включение достижений культуры (культурных ценностей) в содержание образовательного процесса, создание условий для «культурно-творческой» деятельности детей.

Культурологический подход в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей позволяет рассмотреть развитие образования и управление им в контексте общественных ценностей на основе анализа социокультурной ситуации с учетом общечеловеческих и национальных основ культуры, закономерностей развития личности.

Социокультурный подход (С.Н. Гавров, Е.Г. Ефимов, Н.И. Лапин и др.) используется для анализа проблем общественной трансформации в России, имеет ряд особенностей, определяющих целесообразность и границы его применения. С одной стороны, специфической его чертой является определенный универсализм, позволяющий проанализировать и культурные, и политические, и хозяйственные, и прочие элементы общественного целого [7, с. 32]. Одновременно

сущность социокультурного подхода состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности [47, с. 24]. Под культурой в данном случае понимается совокупность способов и результатов деятельности человека, в том числе идеи, ценности, нормы, образцы, а под социальностью – совокупность взаимоотношений социальных субъектов. Это позволяет исследовать российское общество как противоречивое единство, «содержащее сложные отношения личности, групп и общества во всех возможных их комбинациях и взаимосвязях» [7, с. 32].

Социокультурный подход оперирует с определенной моделью общества, которое здесь понимается как социокультурная система, возникающая и изменяющаяся в результате действий и взаимодействий людей [47, с. 27–28].

В современных научно-педагогических исследованиях социокультурный подход рассматривается как методология, формирующая представления об образовании, с одной стороны, как о социокультурном пространстве, с другой – как части более широкого социокультурного пространства. В социокультурном пространстве субъект активно включается в культурные связи общества, формирует собственное социальное (ролевое) поведение.

Анализ исследований проблем дополнительного образования детей (Н.Ф. Родионова, Н.И. Фуникова) позволяет констатировать, что реализация социокультурного подхода в данной образовательной сфере осуществляется через преемственность содержания различных видов образования с учетом развития личностного сознания обучающихся и многообразия форм их жизнедеятельности. Элементы культуры, накопленной человечеством, не могут быть переданы ребенку в готовом виде через выработанные нормы и правила. Освоение культуры как системы ценностей должно проходить в специально организованной педагогом деятельности, в жизни ребенка на уровне культур. Особое внимание в образовательном процессе дополнительного образования детей следует уделить знакомству детей с традициями национальной культуры (народным календарем, обычаями, обрядами), несущими смысл. Фольклор, народные праздники, при-

меты, игры, сказки отражают особенности восприятия природы людьми, помогают детям понять механизмы передачи из поколения в поколение опыта бережного отношения к природе, гармоничного взаимодействия с ней.

Дополнительное образование детей выступает одним из ведущих факторов социокультурного обновления региона, становится неременным условием достижения молодыми людьми жизненного успеха и одновременно предпосылкой их активного участия в преобразовании социальной среды, в которой они живут. Дополнительное образование детей в социокультурных условиях формируется как компонент вариативной части системы регионального образования, обретая черты современности, сохраняя при этом верность принципу вариативности.

У дополнительного образования есть то, что не может дать общеобразовательная школа: добровольность; учет индивидуальных интересов, желаний и потребностей ребенка; условия для творческого саморазвития и самореализации; неформальность общения и увлеченность коллективной деятельностью; свобода выбора школьником совместно с педагогом образовательной области, профиля программ, времени их освоения; разнообразие видов деятельности социализации и создание благоприятных условий для реализации имеющегося природного потенциала школьника в соответствии с его потребностями [39, с. 17].

Социокультурный подход формирует представления об образовании, с одной стороны, как о социокультурном пространстве, с другой стороны, как части более широкого социокультурного пространства. В социокультурном пространстве ребёнок активно включается в культурные связи общества, формирует собственное социальное (ролевое) поведение.

Реализация социокультурного подхода в дополнительном образовании детей осуществляется через преемственность содержания различных видов образования с учётом развития личностного сознания обучающихся и многообразия форм их жизнедеятельности.

Социокультурный подход в исследовании развития дополнительного образования детей позволяет синтезировать достижения социогуманитарных наук и

проводить анализ проблем трансформации в системе образования вообще и в дополнительном образовании детей в частности.

Гуманистический (личностный, личностно ориентированный) подход. В современных научно-педагогических исследованиях гуманистический подход (Б.Г. Ананьев, М.Н. Берулава, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, М.Я. Виленский, Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, М.С. Каган, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, О.Л. Подлиняев, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, М.А. Розов, П. Скотт, В.В. Серкиков, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, В.Е. Шукшунов, П.Г. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.) рассматривает человека как высшую ценность, его право на свободу, счастье, развитие. Гуманистический подход в педагогике положил начало личностно ориентированному образованию, что предопределило изменение взгляда на сущность образования: оно стало рассматриваться как процесс индивидуального саморазвития, обретения им себя, своего образа в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе «взрослый – ребенок».

Обобщение исследований проблем дополнительного образования детей (М.И. Болотова, В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.Я. Журкина, Л.Г. Логинова, Л.А. Николаева, А.Б. Орлов, Н.А. Соколова, О.Г. Тавстуха, М.И. Чеков, А.И. Щетинская и др.) позволяет сделать вывод о том, что гуманистический подход в исследуемой сфере реализуется через обеспечение индивидуальной образовательной «траектории» ребенка, создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества разных поколений в образовательном процессе, способствующей самореализации личности учащегося. Гуманистический подход служит основанием для осмысления потребностей личности в познании себя, своих возможностей решения психолого-педагогических проблем развития субъектов образования, а также перевода результатов поиска в область творческой деятельности в целях личностно-образовательного роста.

Гуманистический (личностный) подход играет особую роль в осмыслении развития дополнительного образования детей, так как рассматривает управление

как возможность управления собой и управления людьми, подразумевает организацию диалогового взаимодействия субъектов, ориентированного в максимальной степени на их индивидуальные особенности и специфику личностного моделирования мира.

Гуманистический подход – методология, признающая человека как высшую ценность, его право на свободу, счастье, развитие. Гуманистический подход в педагогике положил начало личностно ориентированному образованию, понимаемому как процесс индивидуального саморазвития в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе «взрослый – ребёнок».

В дополнительном образовании детей гуманистический подход реализуется через обеспечение индивидуальной образовательной «траектории» ребёнка, создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества взрослого и ребёнка, способствующей самореализации личности учащегося.

Педагогика поддержки определяет необходимость максимальной индивидуализации процесса образования, основанной на признании, с одной стороны, того, что уже есть в личности, но недостаточно развито, с другой стороны, соавторства ребёнка в определении собственного жизненного пути.

Суть педагогической поддержки в дополнительном образовании детей рассматривается как помощь ребёнку в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации через обеспечение личностной, практико-ориентированной и творческой направленности деятельности.

Полисубъектный подход – методология, обосновывающая организацию образовательного процесса как опыта деятельности двух равноправных субъектов – ребёнка и педагога.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Н.А. Соколова считает, что только в данной образовательной сфере полисубъектный подход может быть реализован в полной мере, поскольку «взаимоотношения педагога и ребёнка не имеют другой основы, кроме добровольной и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной, творческой деятельности» [75, с. 484].

В рамках *гуманитарного подхода* образование рассматривается как процесс формирования гуманитарного мышления ребёнка через обращение его мысли к человеческим ценностям, через общение с искусством.

Приоритетной образовательной сферой, обеспечивающей большие возможности ребёнка общаться с искусством, Л.Я. Шамес рассматривает дополнительное образование детей [90, с. 164–170].

Герменевтический подход обосновывает необходимость построения педагогического взаимодействия на глубоком познании детства в целом, каждого ребёнка в отдельности, видении его во взаимосвязях с другими людьми.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Л.Г. Логинова в контексте герменевтического подхода считает, что образование должно стать для человека настоящей подготовкой к жизни, условием этого является развитие способности к социальному творчеству [51, с. 94].

Природосообразный подход обосновывает отношение к ребёнку как части природы, воспитания его в единстве и согласии с природой, обеспечение экологически чистой природной среды его обитания и развития.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Л.Г. Логинова, в контексте природосообразного подхода считает, что «настоящий педагог-внешкольник» должен «начинать работу с наблюдения, исследования детской индивидуальности ... для последующего создания метода, сохраняющего природный потенциал личности» [51, с. 96].

Многоуровневый подход рассматривает образование как непрерывный процесс, включающий несколько уровней, на каждом из которых решаются определённые образовательные задачи.

В контексте данного подхода дополнительное образование детей представляется как многоуровневая социально-педагогическая система, которая (во взаимодействии с основным образованием) создаёт условия для непрерывного индивидуализированного образовательного пути ребёнка в выбранной им области деятельности (от уровня общего интереса до уровня профессионально ориентированной деятельности).

Компетентностный подход обосновывает образование как формирование базовых жизненных компетенций личности как основы для её дальнейшего саморазвития.

Исследователь дополнительного образования детей В.А. Горский в контексте компетентностного подхода вводят понятие «образовательная компетенция» как готовность к решению исследовательских задач с несформулированным условием [23, с. 9].

Продуктивный подход актуализирует необходимость максимального приближения процесса обучения школьников к реальной профессиональной деятельности в социуме.

Исследователь дополнительного образования детей С.Б. Попцов считает, что в контексте продуктивного подхода содержание работы с детьми должно интегрировать «три основные сферы: образование – труд – культуру, обеспечивая подросткам знания о себе, о мире профессионального труда, о способах адаптации в культурной среде и выборе образа жизни и профессионального будущего» [80, с. 82].

Полисферный подход ввел в методологию дополнительного образования детей В.П. Голованов, который одним из приоритетов развития данной образовательной сферы рассматривает региональную образовательную интеграцию: формирование образовательного сообщества из представителей различных сфер, заинтересованных в собственном и региональном развитии на поликультурной основе [21, с. 25].

Автором *конвенционального подхода* в дополнительном образовании детей также является В.П. Голованов, считающий, что «определение содержания деятельности..., создание условий для развития интереса ребёнка в пространстве свободного времени и выстраивание системы отношений «ребёнок-взрослый» должно происходить «с позиций основных положений Конвенции ООН о правах ребёнка» [22, с. 2].

Рассмотрев основные позиции различных методологических подходов, можно констатировать, что они пока еще не сложились в единую методологию

дополнительного образования детей. Опираясь на системный подход, попробуем содержательно объединить все рассмотренные выше подходы.

*Дополнительное образование детей в контексте
системно-деятельностного подхода*

Рассматривая дополнительное образование детей как неотъемлемую составляющую общего образования личности, необходимо определить особенности реализации в данной образовательной сфере системно-деятельностного подхода – специальной методологии современных ФГОС общего образования.

Рассмотрим некоторые *современные трактовки* понятия «системно-деятельностный подход». Исследователи проблем образования определяют его как:

– способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе (Зайцева Е.П.) [31];

– организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. (Кожемякина М.М., Смирнова С.И.) [38].

С позиций системно-деятельностного подхода:

– сущностью образования как ведущего канала социализации определяется приобщение человека в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, традициям, выработанным в ходе человеческой истории (А.Г. Асмолов) [6, с. 17–18];

– профессиональное образование понимается как процесс освоения профессионального опыта (Л.В. Лежнина) [49, с. 33–35];

– предполагается воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур (О.В. Петрова) [81].

Попытаемся обобщить различные трактовки системно-деятельностного подхода в формулировке понятия «дополнительное образование детей». В контексте данной методологии и с учётом современной нормативно-правовой формулировки *дополнительное образование детей* рассматривается нами как:

- вид образования системно содержательно и организационно взаимосвязанный с другими видами образования (дошкольного, общего и начального профессионального) и институтами развития личности (семья, образовательная организация, социум), дополняющий, углубляющий и расширяющий их образовательно-развивающие возможности через включение учащихся в разнообразные виды практико-ориентированной образовательной деятельности;

- система разнообразных по направлению, содержанию и организации видов образовательной деятельности, выбранных учащимися самостоятельно и ориентированных на удовлетворение их потребностей в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании.

Системно-деятельностный подход, как специальная методология ФГОС общего образования, предопределяет изменение концептуальных приоритетов дополнительного образования детей. Попробуем предложить к рассмотрению ряд позиций.

Цель дополнительного образования детей – создание оптимальных условий для реализации индивидуальной образовательной траектории, учитывающей и позволяющей полноценно реализовать потенциальные возможности и актуальные потребности ребёнка через включение его в систему разнообразной по содержанию, направленности и видам деятельности.

Задачи дополнительного образования детей:

- формирование системы психолого-педагогической диагностики индивидуальных возможностей ребёнка, социально-педагогического мониторинга динамики образовательных потребностей и интересов учащихся разного возраста;

- выявление и реализация потенциальных возможностей каждой образовательной организации в создании системы дополнительного образования детей,

включающей несколько уровней – расширения, углубления и дополнения общего образования;

– разработка и реализация дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ разнообразных по направленностям и профилям (тематике), по организационным формам и реализуемым педагогическим технологиям как условия для свободного выбора и самоопределения каждого учащегося;

– формирование системы психолого-педагогического сопровождения и педагогической поддержки занятий учащихся в детских объединениях по интересам, создание условий для публичной презентации их достижений;

– создание системы мониторинга индивидуального развития ребёнка в условиях дополнительного образования, его общих образовательных результатов, а также вклада в реализацию единой образовательной программы образовательной организации.

Реализация системно-деятельностного подхода предопределяет необходимость коррекции трактовок традиционных *принципов* дополнительного образования детей:

– *принцип системности* (предполагает, что дополнительное образование детей, с одной стороны, представляет собой достаточно самостоятельный системно организованный образовательный процесс, с другой стороны, оно должно рассматриваться неотъемлемым элементом системы общего образования ребёнка);

– *принцип активности* (предопределяет необходимость включения ребёнка в процесс дополнительного образования как его активного субъекта, самостоятельно определяющего содержательные и временные приоритеты образовательного процесса);

– *принцип деятельного характера образования* (актуализирует приоритетность в дополнительном образовании детей разнообразной по содержанию и форме практической деятельности учащихся в обязательном сочетании с необходимым объёмом их теоретической подготовки);

– *принцип сотрудничества* (определяет методической основой дополнительного образования детей педагогически обоснованное сотрудничество взрослого и учащегося, предполагающее их сотворчество и со-развитие, базирующихся на паритетности взаимодействия в освоении необходимого объёма знаний, умений и навыков);

– *принцип связи образования с жизнью* (предполагает необходимость педагогически обоснованного сочетания в дополнительном образовании детей научно обоснованных специальных знаний, умений и навыков с их «прикладными» аналогами, которые учащиеся смогут реализовать в повседневной социальной действительности);

– *принцип индивидуальности* (актуализирует необходимость в процессе дополнительного образования максимального и бережного сохранения и развития индивидуальности каждого ребёнка);

– *принцип научности* (предопределяет, с одной стороны, соответствие содержания дополнительного образования детей современным научным достижениям в различных областях культуры, с другой стороны, реализацию в условиях данного вида образования результатов современных научно-педагогических и методических исследований);

– *принцип добровольности* (декларирует необходимость безоговорочного соблюдения условия добровольного участия в процессе дополнительного образования детей всех его субъектов);

– *принцип свободы выбора* (актуализирует необходимость создания максимально разнообразной по направленности, тематике, содержанию и организации системы дополнительного образования детей, основанной на полноценной реализации потенциальных возможностей всех образовательных организаций);

– *принцип доступности* (предполагает реализацию дополнительных общеобразовательных программ разноуровневых по содержанию, разнообразных по организации и формам деятельности учащихся);

– *принцип актуальности* (предопределяет ориентированность содержательных и организационных приоритетов дополнительного образования на образовательные запросы современных учащихся, на их активное участие в различных формах образовательной деятельности).

Системно-деятельностный подход как специальная методология общего образования предполагает внесение определённых *изменений в содержательную составляющую* дополнительного образования детей. В процессе занятий должно происходить постепенное усложнение не только тематики, но и видов деятельности детей. Естественным должен стать переход от познавательной деятельности к исследовательской, от репродуктивной – к продуктивно-творческой, от учебной – к проектной и так далее.

Системно-деятельностный подход актуализирует *обновление методико-технологической составляющей* дополнительного образования детей. Приоритетными в работе педагога дополнительного образования должны стать педагогические технологии, ориентированные на активизацию самостоятельности учащихся, становление у них субъектной позиции в образовательном процессе, стимулирование потребности в постоянном саморазвитии (проблемное обучение, ТРИЗ-технологии, игровые технологии, информационные технологии и др.).

В контексте системно-деятельностного подхода определяется необходимость формирования максимального *разнообразия организационных форм* дополнительного образования детей. Необходимо продумать сочетание аудиторных и внеаудиторных занятий (позволяющих учащимся действовать в реальной социально-природной среде), очных и дистанционных форм обучения (ориентированных на поддержку самостоятельной учебной деятельности ребёнка), учебных занятий и состязательно-конкурсных мероприятий (стимулирующих стремление детей к достижению наивысших результатов), и так далее.

Современные подходы к трактовке понятия

«дополнительного образования детей»: новое время – новые функции

Разработчики Концепции развития дополнительного образования детей [44], рассматривая его с различных позиций, предлагают ряд инновационных трактовок, требующих углублённого осмысления.

Определение *ценностного статуса* дополнительного образования позволило рассматривать его как *уникальную и конкурентоспособную социальную практику наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Понимание дополнительного образования детей как *уникальной социальной практики* позволяет выделить ряд выполняемых им функций:

- формирование нового социального опыта учащегося в процессе освоения им новой деятельности;
- развитие у него социальных компетенций, включающих умения: организации взаимодействия с другими людьми разного возраста, социальной презентации результатов своей деятельности, преодоления возникающих трудностей, переживания неудач и объективной оценки достижений, и др.;
- включение учащихся в различные формы социальной активности (в условиях образовательной организации, ближайшем социуме, в рамках деятельности детских общественных движений и организаций, и др.);
- создание условий для понимания своей роли в обществе в процессе разнообразных «социальных проб», исполнения различных социальных ролей, деятельности в разных социальных ситуациях и др.

Дополнительное образование детей как *конкурентоспособная социальная практика* позволяет формировать конкурентоспособную личность ребёнка через:

- формирование у него адекватной самооценки, адекватного восприятия профессиональной оценки результатов его деятельности;
- помощь ему в осознании своих реальных возможностей и достижений, возможности их реализации в различных областях жизнедеятельности;
- создание условий для осознанного выбора им профиля деятельности, вида деятельности, сферы профессиональной деятельности, профессии;
- помощь ему в самореализации социально адекватными способами, поиске своего значимого статуса среди сверстников;
- обучение его технологии самопрезентации.

Неоспоримы возможности дополнительного образования детей в *наращивания мотивационного потенциала личности*: именно в условиях данного вида образования ребёнок может реализовать себя в интересной практической деятельности, пройти этап «проб и ошибок», опираясь на помощь педагога-профессионала, включиться в исследовательскую, изобретательскую или творческую деятельность, пройти свой индивидуальный образовательный маршрут. Всё это создаёт основу для дальнейшего саморазвития личности, её мотивации к постоянному самосовершенствованию.

Неоценим вклад дополнительного образования детей в процесс *наращивания инновационного потенциала общества*: возможность развития креативности учащихся, формирование у них устойчивых знаний, умений и навыков, создание условий для продуктивной деятельности каждого ребёнка позволяет прогнозировать в будущем формирование поколения граждан России, готовых к инновациям в различных сферах.

Определение *миссии* дополнительного образования позволило рассматривать его как *социокультурную практику развития мотивации подростков*

поколений к познанию, творчеству, труду и спорту. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Содержательной особенностью дополнительного образования является возможность «погружения» детей в определённую область культуры. В рамках конкретного профиля (тематики) образовательной деятельности, учащиеся имеют возможность не только углублённого познания определённых культурных закономерностей, *освоения и присвоения культурных ценностей*, но и включения в активный процесс *культуро-творческой деятельности*, то есть создания новых образцов культуры.

Создание собственных образцов культуры представляет собой достаточно сложный процесс, требующий от ребёнка:

- изучения и осмысления опыта, накопленного человечеством в конкретной области культуры;
- усвоения её правил, законов, эстетики, современных тенденций;
- определённого уровня теоретической подготовленности;
- накопления опыта собственной деятельности, основанного на разнообразии проб и ошибок;
- сосредоточенности, целенаправленности усилий, способности к «преодолению себя»;
- воображения, фантазии, смелости в принятии решений, свободы действий;
- самоконтроля, развитых рефлексивных способностей, адекватности самооценки.

Все эти процессы, «естественно вплетённые» в процесс интересной для ребёнка деятельности, создают *мотивационную основу* подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту.

Осмысление *феномена* дополнительного образования позволило рассматривать его как *подлинный системный интегратор открытого вариативного*

образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Дополнительное образование детей представляет собой образовательную сферу, охватывающую и взаимодействующую со всеми видами образования, системой социальной защиты детей, детского здравоохранения и так далее. Такой *социально-образовательный статус* дополнительного образования позволяет ему:

- во-первых, реализовать те образовательные запросы и потребности различных категорий детей, которые не могут быть удовлетворены в условиях основного образования;

- во-вторых, восполнить недостатки общего образования у детей, лишенных возможности его получения в полноценном объёме;

- в-третьих, оперативно реагировать на динамичные изменения образовательной ситуации в стране, регионе, образовательной организации;

- в-четвёртых, своевременно удовлетворять актуальные запросы детского населения, выявлять их перспективные тенденции и «строить» на их основе педагогическую деятельность, решать педагогические задачи;

- в-пятых, создать условия для реабилитации и адаптации тех категорий детей, которые имеют проблемы в развитии;

- в-шестых, полноценно реализовать потребности различных категорий педагогов в профессиональном творчестве, воплощении в жизнь инновационных педагогических идей и взглядов.

Реализация каждой из названных позиций предполагает в качестве обязательных условий вариативность содержания и организационных форм, открытость дополнительного образования детей к инновациям и взаимодействию с различными сферами, структурами и учреждениями, работающими с детьми.

Это позволяет рассматривать дополнительное образование как *системный интегратор вариативной образовательной составляющей* деятельности всех социальных институтов, работающих с детьми.

Каждый из названных аспектов создаёт условия ребёнку для того, чтобы осознать свои возможности и сферу интересов, понять своё место и роль в современном обществе, объективно выстраивать жизненные перспективы. Всё это в совокупности формирует конкурентоспособную личность, готовую обеспечить в будущем конкурентоспособность общества и государства.

Современное понимание образования не только как средства освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но и как возможности для реализации *фундаментального вектора процесса развития* человека, поиска и обретения им самого себя, позволило рассматривать дополнительное образование *не как подготовку к жизни или освоение основ профессии, а как основы непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Основу такой трактовки понятия «дополнительное образование детей» составляет *понимание детства как полноценного и значимого этапа жизни человека*, а не средства подготовки ребёнка к будущей взрослой жизни. Именно в детстве у человека есть возможность:

- попробовать себя «во всём», получить разнообразный опыт деятельности и выбрать то, что ему по-настоящему интересно;
- научиться достигать задуманное, преодолевая себя, возникающие трудности и препятствия, искренне радоваться успеху и адекватно переживать неудачи;
- понять значимость своей деятельности в процессе развития культуры общества;

– осознать, что достижение поставленной цели требует не только самостоятельности в конкретной деятельности, но и постоянного саморазвития и самосовершенствования;

– освоить разнообразные жизненные компетенции, научиться бескорыстно дружить и искренне любить;

– «примерить на себя» различные социальные роли, попробовать себя в различных формах социальной активности.

Всё это позволяет создать *мотивационно-деятельностную основу саморазвития и самосовершенствования человека* в течение всей жизни, осознания им себя как *субъекта («создателя») культуры и активного участника деятельности*.

Осмысление *социально-образовательной функции* дополнительного образования предопределило его понимание как *смыслового социокультурного стержня для взрослеющей личности, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

В процессе реализации социально-образовательной функции дополнительное образование детей создаёт каждому ребёнку *условия для:*

– «погружения» в определённую область человеческой культуры, осмысления и принятия её закономерностей, формирования собственной системы культурных ценностей;

– включения в систему широкого и разнообразного взаимодействия с другими людьми, становления эмпатии и толерантности как свойств личности, формирования собственной осмысленной линии поведения, собственной системы социальных ценностей;

– включения в разнообразные и взаимосвязанные в едином образовательном процессе виды деятельности – учебно-познавательную, игровую, трудовую, проектно-исследовательскую и творческую, в каждой из которых ребёнок может

занять активную субъектную позицию, реализовать свои потенциальные возможности.

Совокупность названных условий и происходящих процессов позволяет рассматривать дополнительное образование детей как *смысловой социокультурный стержень*, «опираясь» на который взрослеющая личность формирует систему собственных ценностно-смысловых ориентиров своей жизни и деятельности.

Понимание *общественной значимости* дополнительного образования детей позволило рассматривать его как *важный фактор повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребёнка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Рассматривая дополнительное образование детей как *важный фактор повышения социальной стабильности и справедливости в обществе* необходимо обозначить *ряд значимых характеристик* данного вида образования:

- дополнительное образование как возможность социальной реабилитации детей, имеющих проблемы в различных сферах его жизни (школе, семье, социуме);

- дополнительное образование как возможность социальной адаптации для детей, лишённых возможности естественного «течения» данного процесса;

- дополнительное образование как возможность социальной коррекции для детей, имеющих отклонения в социальном развитии.

Реализация данных характеристик дополнительного образования детей возможна только при наличии *ряда организационно-педагогических условий*:

- обеспечение полноценного содержания образования в рамках бюджетных образовательных услуг, что позволит вовлекать в дополнительное образование

детей, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса;

– реализация образовательных программ разноуровневых по содержанию, различных по срокам реализации, ориентированных на детей разного возраста, на удовлетворение разноуровневых и разнонаправленных образовательных потребностей;

– внедрение в образовательный процесс программ индивидуального развития одарённых детей, детей, имеющих проблемы в развитии;

– расширение спектра образовательных технологий, в том числе дистанционных, позволяющих вовлекать в дополнительное образование детей, проживающих в различных регионах и населённых пунктах России, а также детей, не имеющих возможности очного посещения занятий по состоянию здоровья.

Создавая возможность каждому ребёнку ещё в детстве удовлетворить свои образовательные потребности, получить необходимую социальную адаптацию, социальную коррекцию или социальную реабилитацию, дополнительное образование выполняет *функцию «социальной профилактики»* проблем взрослых и, тем самым, создавая условия для социальной стабильности в обществе.

Понимание возможностей дополнительного образования в работе с такими категориями детей, как дети с ограниченными возможностями здоровья и дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, позволило рассматривать его как *«социальный лифт», компенсирующий недостатки необходимого объёма или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях, или предоставляющий альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей.* Попробуем проанализировать данную формулировку.

Первоначально требует осмысления понятие *«социальный лифт»*, позволяющее рассматривать дополнительное образование как условие *«выравнивания стартовых возможностей»* детей с ограниченными возможностями здоровья

и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в сравнении с другими категориями детского населения России. Такое «выравнивание» возможно за счёт реализации в условиях дополнительного образования *процессов*:

1) *индивидуализации*, включающего выявление и компенсацию недостатков у каждого ребёнка необходимого объёма или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях; выявление и максимальное развитие индивидуальных способностей и возможностей каждого ребёнка; анализ и удовлетворение актуальных социально-образовательных потребностей каждого ребёнка;

2) *персонализации*, включающего разработку и реализацию для каждого ребёнка индивидуального образовательного маршрута; психолого-педагогическое сопровождение «само-осмысления» и самореализации каждого ребёнка в выбранном им профиле деятельности; педагогическую поддержку достижения каждым ребёнком максимально возможных для него образовательных результатов; создание организационных условий для социальной презентации каждым ребёнком результатов своей деятельности;

3) *персонификации*, включающего апробацию каждым ребёнком своих возможностей в выбранном профиле деятельности в процессе продуктивной деятельности; «само-осмысление» каждым ребёнком возможных профессиональных перспектив в выбранной области деятельности; психолого-педагогическая поддержка осознанного профессионального выбора ребёнка.

Совокупность и последовательность данных процессов позволит за счёт полноценной реализации социально-образовательных возможностей дополнительного образования «открыть» *широкие жизненные перспективы* для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, находящихся в настоящее время в трудной жизненной ситуации.

В условиях *информационной социализации* дополнительное образование детей трактуется как *инструмент формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Прежде всего, необходимо осмыслить суть понятия «информационная социализация». На наш взгляд, *информационная социализация* включает два взаимосвязанных *процесса*.

Первый. В современных условиях ребёнок живёт в пространстве «перенасыщенном» разнообразной и, зачастую, противоречивой информацией, нередко, просто недостоверной. Это актуализирует необходимость формирования у юного человека определённой «защищённости» от агрессивности информационного поля, способности критично и осмысленно воспринимать информацию из различных источников, умения разрозненную информацию преобразовывать в системные знания.

Второй. Жизнедеятельность в информационно насыщенном пространстве предопределяет необходимость формирования у ребёнка информационной культуры, включающей ряд элементов:

- умение собрать информацию по самостоятельно выбранной проблеме из различных источников;
- навык обработки информации (систематизации, анализа, обработки);
- способность создать новый информационный продукт.

Именно дополнительное образование детей является наиболее благоприятной образовательной средой для реализации этих процессов:

- погружая учащихся в пространство специальной (предметной) информации педагог помогает им осмыслить новые знания, сформировать к ним собственное отношение, принять их как собственную систему ценностей;

– создавая условия для практического использования детьми полученных знаний, их проверки на собственном жизненном опыте, педагог способствует становлению у них определённого мировоззрения;

– воспитывая у учащихся уважение к национальным традициям в конкретной области культуры, включая их в различные формы социальной активности, педагог помогает становлению гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности современных детей к динамичности социальных перемен;

– используя в образовательном процессе технологические инновации, педагог способствует адаптивности детей к технологическим переменам, формированию у них восприятия разнообразных технических изобретений как инструмента в процессе творчества человека.

Понимание дополнительного образования детей как сферы, находящейся *во взаимодействии с различными видами и уровнями образования*, позволяет рассматривать его как *инновационную площадку для отработки образовательных моделей и технологий будущего*. Попробуем проанализировать данную формулировку.

Дополнительное образование представляет собой ту часть общего образования ребёнка, которая свободна от жёстких содержательных стандартов, от единых организационных форм учебно-воспитательной работы, от predeterminedности методов и технологий её реализации. Всё это создаёт объективные условия для педагогического творчества, ориентированного на постоянное динамичное развитие данного вида образования (как одного из условий его социально-образовательной востребованности). Дополнением к объективным возможностям необходима субъективная составляющая – готовность педагога, работающего в условиях дополнительного образования детей, к постоянному творческому поиску, саморазвитию, обновлению.

Учитывая современные социально-экономические условия, тенденции реформирования общего образования, актуальные особенности и проблемы современных детей и подростков образовательные модели и технологии должны быть ориентированы на:

- возможность включения ребёнка в образовательный процесс в любом возрасте;
- полноценное участие в образовательной деятельности учащихся разных групп здоровья, разных социальных слоёв;
- преодоление территориальных барьеров для участия ребёнка в интересующей его деятельности;
- поддержку индивидуального «маршрута» учащегося в «пространстве» дополнительного образования;
- максимально возможную индивидуализацию, персонализацию и персонафикацию личности современного школьника;
- развитие креативности как качества личности современного человека;
- формирование различных групп компетенций, необходимых в жизни;
- стимулирование познавательной активности, развитие познавательных способностей, самостоятельности мышления и деятельности;
- формирование конкурентоспособности личности в социальной и профессиональной сфере.

Апробация вышеперечисленных образовательных моделей и технологий в условиях дополнительного образования детей создаст «особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны».

Выводы

Проведенное исследование особенностей и проблем дополнительного образования детей позволяет сделать выводы о том, что:

– понятие «дополнительное образование» не совсем точно отражает содержание этой области, что и вызывает многочисленные споры как исследователей, так и практиков: дополнительное образование служит пространством создания новых прецедентов определения сути образования детей на основе добровольного свободного выбора;

– методология современного дополнительного образования детей находится на начальном этапе своего формирования, ее основу составляют методологические и теоретические основания внешкольного образования – внешкольной работы, которые складывались в течение длительного времени;

– в его развитии нашли свое отражение теоретико-методологические подходы, как общие для всей системы образования, так и присущие только данной образовательной сфере, что дает возможность определить приоритеты в педагогической практике сферы дополнительного образования.

Рассмотрев базовые аспекты различных методологических подходов, реализуемых в настоящее время в сфере дополнительного образования детей, мы приходим к следующему выводу: каждый из подходов имеет научно-теоретические и практические основания к реализации, но они пока еще не сложились в единую методологическую систему, определяющую базовые приоритеты в данной образовательной сфере. Основой для разработки единых методологических оснований может рассматриваться системный подход, который, по нашему мнению, позволяет объединить все рассмотренные подходы и представить единые методологические основания деятельности данной образовательной сферы.

Список литературы

1. Абрахова В.В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 279 с.
2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. – М., 1985.
3. Андреев Н.А. Стратегическое управление в правоохранительной сфере: Учеб. пособие / Н.А. Андреев, В.Б. Коробор. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010.
4. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
5. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 6–8.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов: психопедагогические процессы // Практика образования. – 2008. – №2.
7. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). Т. От прошлого к будущему. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997.
8. Базисный учебный план (федеральный) учреждений дополнительного образования детей // Внешкольник. – 1996. – С. 12–13.
9. Белова В.В. Дополнительное образование: требование к его содержанию / В.В. Белова, М.Е. Кульпединова. – М.: [б.и.], 2000. – 8 с.
10. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.
11. Бестужев-Лада И.В. Восьмая подсистема образования. А может быть первая? // Внешкольник. – 1997. – №3. – С. 11–16.
12. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

13. Бондаревская Е.В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. – 1998. – №2.
14. Бруднов А.К. Духовное воспитание детей в системе дополнительного образования: экскурс в историю // Внешкольник. – 2003. – №7–8.
15. Буданова Г.П. Концепция дополнительного образования / Г.П. Буданова [и др.] // Информационно-справочные материалы о системе дополнительного образования детей в РФ. – М.: МОиПО РФ, 1993. – 24 с.
16. Буданова Г.П. Концепция дополнительного образования / Г.П. Буданова, С.Ю. Степанов, Т.В. Пальчикова // Информационно-справочные материалы о системе дополнительного образования детей в РФ. – М.: МОиПО РФ, 1993. – 24 с.
17. Власюк И.В. Теоретико-методологические основания социально-педагогического проектирования региональной семейной политики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 65. – С. 9–12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/65/9-12.pdf> (дата обращения: 24.07.2015).
18. Гершунский Б.С. Философско-методологические обоснования стратегии развития образования в России. – М.: ИТПиМИО, 1993. – 160 с.
19. Голованов В.П. Дополнительное образование детей как феномен в педагогической науке и практике // Научные труды Государственного НИИ семьи и воспитания. – М.: Гос. НИИ семьи и восп., 2004. – Т. II. – С. 60–63.
20. Голованов В.П. Конвенциональное пространство детства как необходимый компонент полисферности дополнительного образования детей // Внешкольник. – 2009. – №5. – С. 2–6.
21. Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей // Теор. и практ. дополнит. образования. – 2007. – №9. – С. 23–27.
22. Голованов В.П. Конвенциональное пространство детства как необходимый компонент полисферности дополнительного образования детей // Внешкольник. – 2009. – №5.

23. Горский В.А. Компетентностный подход в дополнительном образовании детей // Теор. и практ. дополнит. образования. – 2007. – №2. – С. 8–11.

24. Горский В.А. Педагогические принципы развития системы дополнительного образования детей / В.А. Горский, А.Я. Журкина // Дополнительное образование. – 1999. – №2. – С. 4–6.

25. Гузева Г.И. Управление процессом модернизации в системе дополнительного образования детей: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 225 с.

26. Давыдов В.В. Научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // Педагогика. – 1993. – №5.

27. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. О развитии и самореализации личности в процессе дополнительного образования в УВК / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева // Сельские учебно-воспитательные комплексы: самореализация и развитие личности: Сб. ст. / Под ред. Е.С. Петровец. – Белгород: УОиБОИУУ, 1994. – С. 7–12.

28. Егорова А.В. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 195 с.

29. Елисеев В.А. Научные основы управления промышленным предприятием. – Донецк, 1971.

30. Ерофеева В.А. Синергетический подход в организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Теор. и практ. дополнит. образования. – 2009. – №9 (287). – С. 46–48.

31. Зайцева Е.П. Системно-деятельностный подход в начальном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bujarovo.edusite.ru/DswMedia/doklad.doc (дата обращения: 23.09.2014).

32. Журкина А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2000. – №9. – С. 6–9.

33. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – №13 (146). – 2009. – С. 9–15.

34. Казарян Ф.К. Комплексный подход к воспитанию школьников. – Ереван, 1985.
35. Каргина З.А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1 (103). – С. 5–11.
36. Козырь В.И. Развитие аксиологического потенциала личности в системе дополнительного образования / Козырь В.И. [и др.] // Педагогика. – 2009. – С. 21–29.
37. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
38. Кожемякина М.Н. Системно-деятельностный подход в преподавании химии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sanremo.ito.edu.ru/2014/section/230/92638/> (дата обращения: 23.12.2014).
39. Костин А.К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: Дис. ... д-ра пед. наук / Александр Константинович Костин. – Иркутск, 2007. – 589 с.
40. Комаров В.В. Региональная модель управления качеством дополнительного образования детей: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002. – 228 с.
41. Комолова Л.Ф., Швецова О.Н. Синергетический подход к организации системы дополнительного образования в средней школе / Л.Ф. Комолова, О.Н. Швецова // Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе / Под ред. Л.П. Ильенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2008. – С. 162–170.
42. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки учащегося: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 82 с.
43. Концепция модернизации дополнительного образования детей РФ на период до 2010 года (проект). Одобрена реш. коллегии Минобрнауки РФ от

06.10.2004 №ПК-2 // Дополнительное образование детей: Сб. норм.-прав. докт-ов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 178–183.

44. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №1726-р.

45. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Сов. педагогика. – 1988. – №7.

46. Костин А.К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: Дис. ... д-ра пед. наук. – Иркутск, 2007. – 589 с.

47. Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации. – М.: Институт философии РАН, 2000.

48. Леонова Е.В. Педагогическая поддержка развития творческого мышления детей в учреждениях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 151 с.

49. Лежнина Л.В. Системно-деятельностный подход к организации профессионального психолого-педагогического образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – №9.

50. Липский И.А. Содержательно-функциональная концепция методологического анализа научного знания [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://www.hotel-olimp.ru/page/Statii/Method-2.htm> (дата обращения: 12.12.2014).

51. Логинова Л.Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей: Монография. – М.: АПКиПРО, 2003. – 132 с.

52. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 436 с.

53. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей до 2010 года. Утв. Министром образов. и науки РФ 16.04.2007 //

Дополнительное образование детей: Сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 522–537.

54. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 2002.

55. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей в школах г. Москвы (2004 г.) // Дополнительное образование детей: Сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 452–471.

56. Методические рекомендации Управления воспитания и дополнительного образования детей и молодежи Минобразования России по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях: прилож. к письму Минобразования России от 11.06.2002 № 30-15-433/16 // Дополнительное образование детей: Сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 418–432.

57. Методология системного подхода в педагогике / А.М. Сидоркин. – Самара, 1989.

58. Морозова Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 232 с.

59. Нефедова Н.А. Детское объединение в системе дополнительного образования школы как средство развития индивидуальности подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 161 с.

60. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ.

61. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Психол. личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 509–533.

62. Система дополнительного образования детей: концепция лаб. пробл. доп. образ. детей ИОСО РАО / В.А. Горский [и др.] // Дополнительное образование. – 1999. – №3–4. – С. 6–14; 2000. – С. 6–11.

63. Система дополнительного образования детей: проблемы становления и развития в условиях реформирования российского образования. – М.: МО РФ, 1996. – 30 с.

64. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – С. 235.

65. Смирнова С.И. Системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса: понятие, дидактические принципы, технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/pedsovet-po-teme-sistemno-deyatelnostnyi-podkhod-k-organizatsii-obrazovatelnog> (дата обращения: 14.09.2014).

66. Соколова Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей // Модернизация образования: (Проблемы и перспективы): Мат-лы регион. науч.-прак. конф. (Оренбург, 28–29 ноября 2002 г.). Ч. 4. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. – С. 480–485.

67. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974.

68. Салимова Т.А. Интеграция диверсификации и системного подхода к управлению качеством / Т.А. Салимова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер. Экономика и финансы. – 2004. – №2. – С. 541–546.

69. Саранов А.М. Функции методологии педагогики в инновационном поиске развивающейся школы: Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н.К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А.П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998. – 238 с.

70. Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н.К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А.П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998. – 238 с.

71. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования Российской академии образования / В.А. Горский, А.Я. Журкина,

Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов // Дополнит. образование. – 1999. – №3–4. – С. 6–14; 2000. – С. 6–11.

72. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: Дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.

73. Смотрова И.А. Педагогическая поддержка старшеклассников при получении дополнительного образования в условиях инновационного учебного заведения: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 111 с.

74. Смыковская Т.К. Методологические основы исследования творческих способностей будущих учителей: Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н.К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А.П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998.

75. Соколова Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей // Модернизация образования: (Проблемы и перспективы): Мат-лы регион. науч.-прак. конф. (Оренбург, 28–29 ноября 2002 г.). Ч. 4. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. – С. 480–485.

76. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

77. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater. – 2005. – №2. – С. 54–58

78. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – М., 2000. – 266 с.

79. Полукаров В. В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 332 с.

80. Попцов С.Б. Продуктивное обучение подростков в учреждении дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 134 с.

81. Проектирование уроков на основе системно-деятельностного подхода в образовательном процессе начальной школы: методические рекомендации / Сост. О.В. Петрова [и др.]. – Челябинск: Образование, 2011. – 39 с.

82. Родионова Н.Ф. Принципы обновления содержания дополнительного образования детей Санкт-Петербурга // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования детей: Сб. – СПб.: РГПУ, 1995. – С. 24–26.

83. Уваров В.М. Методы педагогического исследования: Учебное пособие / В.М. Уваров. – Нижний Тагил, 2002. – 87 с.

84. Философский словарь / Под. ред. М.М. Розенталя. – М.: Наука, 1985. – 675 с.

85. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 365.

86. Фомина А.Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 95 с.

87. Фуникова Н.И. Комплексный подход как фактор организации дополнительного образования детей (региональный аспект): Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998. – 234 с.

88. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России: Дис. ... д-ра пед. наук. – Самара, 2003. – 393 с.

89. Чепик В.Д. Методологические основы построения технологий дополнительного образования в объединениях туристского профиля / В.Д. Чепик, Д.В. Смирнов // Дополнит. образование. – 2000. – №1. – С. 17–20.

90. Шамес Л.Я. Методология гуманитарного знания в системе современного дополнительного образования // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: [К 80-летию профессора М.С. Кагана]: Мат-лы междунар. науч.

конф. (Санкт-Петербург, 18 мая 2001 г.). – СПб.: Санкт-Петербургское филос. об-во, 2001.

91. Шаршов И.А. Методологические основания исследования процесса профессионально-творческого саморазвития // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/st3.pdf> (дата обращения: 28.10.2014).

92. Щетинская А.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: Учеб. пособ. для подгот. бакалавра пед-ки по напр. «Педагогика» 0507.62 / А.И. Щетинская, О.Г. Тавстуха, М.И. Болотова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 404 с.

93. Эшби У. Введение в кибернетику. – М., 1959.

Буйлова Любовь Николаевна – канд. пед. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой педагогики дополнительного образования детей ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Россия, Москва.

Каргина Зоя Алексеевна – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дополнительного образования детей ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Россия, Москва.
