

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ПРАКТИКЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассматривается проблема образования новых форм во внеурочном пространстве школы. Анализ научно-теоретической литературы позволил выявить, что в педагогике актуализирована проблема педагогической формы и её образования. На основе опытно-экспериментальной работы, проведенной с участием педагогов и учащихся школ г. Саяногорска (Хакасия), определены условия образования педагогической формы. Установлено, что этот процесс обогащает воспитательную практику и положительно влияет на становление субъектных позиций участников совместной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая форма; формообразование; совместная деятельность; субъектность.

В настоящее время жизнь школы протекает в условиях, формирующихся под влиянием сложного комплекса факторов. Открывшиеся перед страной демократические перспективы, связанные с перестройкой общественного уклада, и новое мышление вызвали к жизни переосмысление отношения к человеку, переоценку сущности процесса воспитания. Это подтверждает и «период перехода от стихийного к культурному пространству инновационных процессов в школах» [1. С. 169], и то, что в последние годы значительно повысился интерес к собственной активности ребенка в образовании. В связи с этим изменилась ситуация развития детства и социокультурная жизнь подрастающего поколения.

Стало очевидным, что ситуация в школе в немалой степени детерминирована пониманием необходимости совершенствования воспитательного процесса, приоритетным становится обеспечение самоопределения личности ребенка, создание условий для его самореализации. Современная школа, которая в изменяющихся условиях также изменяется, уходит от единообразия, дает учителю и ученику свободу и возможность выбора направлений и форм учебной и внеурочной работы. Она создает условия для перехода от отношений авторитаризма к отношениям сотрудничества в совместной деятельности взрослых и детей, к взаимодействию разных воспитательных систем. На смену непосредственному педагогическому руководству приходят опосредованные влияния и самоуправление учеников (Ю.К. Бабанский). Осуществляемое сегодня интенсивное реформирование школьного образования призвано повысить эффективность как в целом учебно-воспитательного процесса, так и внеурочной воспитывающей деятельности (как важнейшей его составляющей) в педагогически целесообразных формах.

В этих условиях актуальность нашего исследования «Условия образования педагогических форм во внеурочной работе общеобразовательной школы» обусловлена проблемами, имеющими место в общественной жизни и педагогической практике. Педагогический контекст проблематики нашей работы обусловлен пониманием того, что в педагогике как одной из сфер социальной практики проявляются те же тенденции, что и в общественной жизни в целом, поэтому проблема образования новых форм в педагогике весьма актуальна.

Это наглядно проявляется в развивающихся инновационных практиках (Ш.А. Амонашвили, А.Н. Ту-

бельский, И.Д. Фрумин, М.П. Щетинин и др.), где не только рождаются разные педагогические формы, адекватные природе детства, национальным и культурным традициям, но и идет осмысление, рефлексия условий их образования. Более того, процесс формообразования в инновационных системах позволяет увидеть, что и сама педагогическая практика может быть рассмотрена как педагогическая форма. Такой взгляд на практику может способствовать не только более точному пониманию ее смыслов, целей, содержания, но и осознанному проектированию новых процессов становления и развития педагогических практик.

В этой связи встает проблема самой *педагогической формы*. Возрастает необходимость осмысления данной категории в ее понятийном аспекте, поскольку она «пронизывает» все педагогические явления, рассматриваемые теорией воспитания, и охватывает своим влиянием все стороны педагогической науки и практики.

Характеризуя педагогическое содержание понятия «форма», можно констатировать, что в педагогике проблема формы обсуждается в работах ряда авторов (Г.И. Ибрагимов, В.С. Безрукова, В.М. Коротов, Г.Н. Прокументова, С.А. Шмаков и др.), однако наш анализ показывает, что в его научной трактовке нет единого мнения.

Так, В.С. Безрукова считает, что форма определяет деятельность педагогов и учащихся, их отношения, всегда имеет деятельностный смысл [2. С. 82]. Автор дает и свое понимание педагогической формы: «Педагогическая форма – это устойчивая, завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов» [Там же. С. 80]. Но если в трактовке В.С. Безруковой форма – это логическая структура содержания и методов, то Г.Н. Прокументова в определении рассматриваемого понятия исходит не из формальных признаков. В диссертационном исследовании данного автора осуществляется принципиально новый подход к пониманию этой категории, когда определение формы связано с особенностями педагогической практики. Поскольку педагогическая практика определяется и понимается как организация совместной деятельности педагога и воспитанников, постольку и представление о педагогической форме, по мнению автора, есть представление о способе, типе распределения функций между участниками совместной деятельности: «форма – устойчивая структура (разделение и кооперация) функций и субъектов, сложившаяся в совместной деятельности» [3. С. 131].

По мнению автора, форма характеризует полноту и целостность функциональных связей, функций в деятельности, их разделение, интеграцию и индивидуализацию. Форма как бы «собирает», концентрирует педагогически целесообразные функции, являясь одновременно и способом их распределения. И исходя из анализа проблемы, можно в данном случае считать, что форму следует определять по качеству функционально-личностных связей в совместной деятельности, по способу вовлеченности субъектов в совместную деятельность: «педагогическая форма характеризуется качественной определенностью функциональных зависимостей, связей педагога и ребенка как субъектов совместной деятельности» [Там же. С. 51]. Такое понимание формы помогает понять и исследовать педагогическую практику как сложившуюся форму.

Г.Н. Прокументова подчеркивает, что рассматривать форму следует только в процессе развития: важно не ограничиваться указанием на то, что «...форма – выражение качественной определенности содержания, завершенная единица, а рассматривать самое форму как *оформляющуюся единицу*» [4. С. 100]. Натуральная педагогическая форма (т.е. реально функционирующая в практике), как считает автор, будет представлять собой устойчивую структуру взаимосвязей педагога и ребенка в совместной деятельности, а идеальная форма – это представление о качестве совместной деятельности педагога и ребенка – «трактовка цели как “идеальной формы” практики» [Там же].

В ходе исследования мы проанализировали учебные пособия и курсы лекций по педагогике, где также представлены авторские трактовки понятия «форма» применительно к воспитанию. Так, И.Ф. Харламов считает, что форма – это *средство* воспитания, которое используется в процессе реализации того или иного метода [5. С. 298]. П.И. Пидкасистый определяет форму (воспитания) как проводимое в организации *мероприятие* [6. С. 262]. В оценке И.П. Подласого, форма воспитательной работы – это «*совокупность* различного рода *воспитательных воздействий*... подчиненных единой комплексной воспитательной цели...» [7. С. 539]. В трактовке Л.П. Крившенко, «...*форма воспитательной работы – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса*» [8. С. 144].

Проведенный анализ позволил отметить два существенных аспекта – форма:

- идентифицируется с мероприятием во внеклассной работе (Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, Л.П. Крившенко, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина);
- функционирует как форма воспитательной работы по направлениям воспитания (Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов, Б.Т. Лихачев, И.Т. Огородников, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов).

Анализ научно-педагогических источников также дал возможность констатировать, что в большинстве случаев наблюдается отождествление понятий *оргформа* и *воспитательное мероприятие* и разные ученые по-своему их классифицируют.

Таким образом, мы видим: разные авторы дают свою трактовку понятия формы, видя в последней определенный педагогический смысл. И все вышесказанное позволяет прийти к заключению: на сегодня в педагогике нет единой классификации внеурочных педагогических форм. Предлагаемые классификации носят условный характер, поскольку разные ученые используют в этих целях разные подходы и предлагают собственные классификаторы.

Вместе с тем изучение научной и учебной литературы привело нас еще к одному заключению: хотя представители педагогической науки и уделяют внимание форме, в спектр их исследований не попадает понятие *педагогическая форма*. Оно остается в педагогике недостаточно изученным и проявленным, хотя в реальной педагогической практике существует и реализуется именно педагогическая форма как феномен, через который осуществляется основное педагогическое воздействие на учащихся и который «наиболее полно характеризует качество совместности, ее сущность» [3. С. 51].

Принимая во внимание точки зрения разных ученых, выделим наиболее существенные, на наш взгляд, признаки, которые характеризуют форму именно как категорию педагогическую. Полагаем, что в требуемом понятийном аспекте *форма* – это:

- *что-то проявленное*, видимое, «схватываемое» в реальности;
- обязательно *структура* (значит, она имеет признаки упорядоченности, устойчивости);
- выражение содержания, «*удержание содержания*»;
- определенный *тип модели связи*, взаимодействия (феномен «сильно организованной формы»);
- всегда *способ распределения функций* (можно считать, что распределение функций есть характеристика, причем устойчивая, формы);
- «увязка» с целью во взаимообусловленной связи и при обязательном условии развития (поиск формы «двигает» цель, а поиск цели – форму, т.е. форма так «держит» практику, что цели реализуются).

Педагогическая форма (*реальная*) проявляет реальное содержание идеи, а идея есть сама форма – *идеальная*, связанная с реальной в процессе становления.

Таким образом, нами предпринята попытка рассмотреть форму как научную категорию и актуализировать понятие *педагогическая форма*.

Наше понимание и само определение названной формы даются в контексте концепции педагогики совместной деятельности: мы рассматриваем педагогическую форму как способ распределения функций между участниками совместной деятельности. По нашему мнению, именно такое определение позволяет объяснить форму как образуемый феномен, как становящуюся реальность, меняющуюся под воздействием реальных субъектов и в этом смысле позволяющую говорить о развитии как субъектов педагогической практики, так и самой практики.

Вместе с тем ввиду неразработанности методологического и теоретического аспектов, касающихся вопроса о педагогической форме, представляется целесообразным дополнительный общенаучный и педагогиче-

ский анализ, дальнейшее осмысление и изучение данной категории педагогики.

Далее логичным представляется обратиться к вопросу образования педагогических форм. Изучение научной литературы дает основание констатировать, что в отечественной педагогике ряд ученых предлагает свое понимание интересующего нас предмета исследования. Так, общий генезис условий образования разных педагогических форм во внеурочном пространстве представлен в трудах В.А. Караковского, А.В. Мудрика, С.Д. Полякова, С.Л. Соловейчика, Н.Е. Щурковой, Е.А. Ямбурга и др.

И.П. Подласый полагает, что процесс образования педагогической формы диалектичен. Это выражается в его непрерывном развитии, динамичности, подвижности и изменчивости [7. С. 435]. Б.Т. Лихачев считает, что для педагога формообразование начинается с общего замысла, общего представления о целях, содержании, путях исполнения задуманного дела (формы) и его предполагаемых результатах. Учитель в своем воображении заранее «проигрывает», «прокручивает» ход создания и реализации формы, «предвидит основные события и прогнозирует неожиданные повороты...» [9. С. 209]. И практически во всех исследованиях акцентируется мысль о том, что форма в педагогике тесно связана с деятельностью и зависит от нее, т.е. всегда имеет деятельностное содержание. А если актуализировать представление о педагогической практике как о способе организации совместной деятельности педагогов и воспитанников, то можно увидеть, что только в такой деятельности возможно развитие ребенка и именно такая деятельность будет способствовать более эффективной технологии рождения новых мыслей, предложений, новых замыслов (идей).

Немалую роль здесь играют мотивы, побудившие обратиться к поиску нового. Фиксируя образ (представление желаемого будущего), они побуждают субъекта к активной деятельности, к устранению барьеров между натуральной (наличной) и будущей (идеальной) формами. Однако здесь необходимо четко представлять, являются ли мотивы смыслообразующими (т.е. поиск и видение формы побуждаются самим ее смыслом, ее целью и назначением), или же они остаются на уровне только побуждающих (интересная организация досуга, выполнение конкретного поручения и т.д.). В ходе рефлексии педагог должен «улавливать» эту мотивационную направленность и при необходимости помогать детям изменять мотивы: доминирующим может стать интерес к новой форме деятельности в силу осознания не только ее новизны, необычности и «интересности», но и полезности, целесообразности, необходимости для коллектива, для других людей, для самих воспитанников. Поэтому необходимо укреплять мотивационно-эмоциональное, личностное начало действия ребенка и поддерживать в нем живую способность к усилию (Л.С. Выготский).

Мы полагаем, что появление новых форм в педагогической педагогике связано с выстраиванием новых пространств. Это могут быть пространства разных связей, проблемные пространства или пространства соорганизаций. Соорганизация же обязательно предполагает «прорыв» из нормативной связи к новым связям, и данная

проблема обостряется, когда в школах проявляется несовпадение идеальных (желаемых) образов с имеющимися (реальными) формами. Возникает «ситуация разрыва», т.е. проявляется оппозиционность по отношению к устойчивейшей, «базовой», реально существующей в практике форме (в нашем понимании, это одно из условий формообразования). И этот разрыв не просто дает возможность перехода к чему-то иному, он «вынуждает» к этому. В подобной ситуации «перехода» педагог начинает продуцировать «что-то иное», то есть какое-то новое видение этого «чего-то», еще реально не существующего в педагогическом опыте. Практика свидетельствует, что наиболее эффективно этот процесс идет в «свободных зонах», возникающих во внеурочном пространстве школы.

Итак, идеальная и реальная формы тесно связаны (это находит отражение как в педагогической теории, так и в практике), но как только форма «натурализовалась», развитие прекращается. Педагог оказывается в ситуации осмысления: «что есть в школе?», «что нужно детям?», «чего я хочу?». И именно здесь просматривается «промежуток», который, по Б.Д. Эльконину, есть место встречи реальной и идеальной форм. И именно в этом разрыве («провале») лежит проблема обновления и развития [10. С. 15].

Говоря об образовании педагогической формы и актуализируя ее связь с целью, Г.Н. Прокументова отмечает, что если исследовать образование форм в педагогической практике в процессе целеобразования, то «именно образование субъектами целей этой практики, их определение, поиск, выработка обуславливают становление формы и формопорождение в практике» [4. С. 100]. А.А. Кочетова также полагает, что совместное целеполагание, постановка общей цели совместной деятельности – ключевой аспект организации педагогической формы [11]. Напрашивается вывод: уровень эффективности педагогической практики следует оценивать не по тому, как выполняется или воспроизводится норма (т.е. имеет место репродуктивность применительно к форме), а по тому, как изменяются цели, порождая формы. В данном случае формообразование тесно связано с целеобразованием и может считаться основанием для оценки эффективности воспитательной практики.

С учетом вышесказанного для понимания характера формообразования возникает необходимость в определении субъектных позиций участников данного процесса. Человек овладевает своим поведением, заново его порождая и становясь в этом случае его субъектом. Следует отметить, что порождение человеком формы своего поведения, т.е. субъектность, – центр теории Л.С. Выготского. В трактовке Н.Е. Щурковой «субъектность есть способность деятельного лица осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат содеянного» [12. С. 100].

Обозначим признаки субъектности в ситуации образования формы, основываясь на выводах Г.Н. Прокументовой:

- разрыв в практике между идеальной и реальной формами (педагог критически настроен по отношению к существующей практике и дискредитирует ее);

– поиск авторской формы существования в этой практике, т.е. проба некоторого разного в новой форме; практика так выстроена, что требует от человека постоянного поиска;

– проектирование своего пространства. В этом смысле проект (вариант) есть новая форма, а проектность, вариативность суть признаки проявления субъектного;

– способность существования в новом пространстве через прогнозирование нового образа практики.

Через способность предвидеть (прогнозировать) педагог может вносить определенную корректировку в процесс создания форм, инициировать реализацию потенциальных творческих возможностей воспитанников и создавать (образовывать) вместе с детьми новые, нетрадиционные модели форм во внеурочном пространстве. Однако ситуация, когда педагог только сам предъявляет образцы, скорее говорит об отсутствии формообразования. Когда же он помогает воспитанникам, вместе с ними обсуждает идеи, участвует совместно с ними в деятельности, тогда и может идти речь о создании нового. И в этом случае уже проявляется распределение функций в совместной деятельности, которые в процессе формообразования могут перераспределяться. Перераспределение функций можно считать одним из условий формообразования, которое видится нам в следующем:

– совместно (т.е. всеми участниками, субъектами процесса) выполняются распределенные между ними функции;

– затем постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных функций, их превращение в индивидуальные;

– далее в ходе процесса эти отдельные действия «свертываются» и превращаются в некие операции;

– данные действия могут приобретать для участников новые смыслы и перерастать в особую, новую формообразующую деятельность;

– при этом может происходить переход: «сдвиг мотива на цель», т.е. рождение на основе имеющихся место мотивов новых целей.

На наш взгляд, механизм этих переходов также может служить основой для преобразования предметной педагогической ситуации, цель которой – новая форма.

Таким образом, в процессе образования, порождаясь, изменяясь (преобразовываясь), развивается не только форма. В процесс развития вовлекаются все субъекты, само их взаимодействие, сама деятельность в конечном итоге выводит на новый виток формообразующей деятельности и, как следствие, на качественно новый уровень педагогической практики. Причём в данном случае, как показывает наше исследование, актуализируются, развиваются и утверждаются субъектные позиции как педагогов, так и детей. Цели не привносятся извне, а вырабатываются совместно, осуществляется переход от одной модели совместной деятельности к другой, между педагогами и детьми складываются отношения сотрудничества и взаимодействия, а не воздействия. Исключается позиция педагога как субъекта, «единолично» владеющего истиной: механизм взаимодействия детей и взрослых не задается «сверху», а «выращивается снизу», это, в свою очередь, даёт возможность формирования у ре-

бёнка личностно и социально значимых качеств, становления его личности.

На этом мы делаем акцент в нашем исследовании, где изучается процесс появления, становления и развития педагогических форм во внеурочном воспитательном пространстве общеобразовательных учреждений г. Саяногорска Республики Хакасия.

В контексте исследования, в рамках констатирующего этапа эксперимента, нами были проведены семинары-проблематизации с заместителями директоров общеобразовательных школ по воспитательной работе и организаторами, а также опросы классных руководителей, позволившие обсудить, проанализировать сложившуюся в городе школьную воспитательную практику и обозначить проблемы.

Именно на данных семинарах возникло понимание того, что с течением времени внеурочная работа стала наполняться привычными, повторяющимися мероприятиями, что привело к угасанию интереса к ним, и в первую очередь со стороны учащихся. Поэтому помимо проблемы более активного участия педагогических коллективов в воспитательной работе была определена и более сложная проблема изменения качества совместной деятельности педагогов и детей во внеурочных формах. С этой целью были изучены разные педагогические практики по изменению качества и форм внеурочной работы. Мы исследовали опыт воспитательной работы в школах А.Н. Тубельского, В.А. Караковского, И.Д. Фрумина, Е.А. Ямбурга, педагогические системы А.С. Макаренко, И.П. Иванова, это стало следующим «шагом» констатирующего этапа эксперимента, подтвердившим мысль о том, что «современная ситуация в педагогике характеризуется калейдоскопическим многообразием педагогических практик, каждая из которых претендует на исключительность и уникальность» [13. С. 5].

Затем мы апробировали такую форму внеурочной работы, как выездной лагерный сбор с участием педагогов и школьников. На данных сборах мы имели возможность использовать и вариативно разворачивать форму коллективного творческого дела (КТД) – необычную для внеурочной работы школ города модель распределения функций между педагогами и детьми в совместной деятельности (участие их в выработке целей совместной деятельности, в построении её идеальных образов, разработке и реализации новых проектов и т.д.).

На этом же этапе изучалось понимание педагогами сути педагогической формы, условий её образования. И здесь мы активно использовали педагогическую диагностику, находя культурные и достаточно корректные её формы.

Ф.В. Шарипов считает, что названная деятельность имеет широкий и глубокий смысл: «Диагностирование включает в себя контроль, оценивание, накопление данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий» [14. С. 353]. Поэтому логичным следует считать, что программа диагностики, дающая возможность анализа явлений и тенденций в организации воспитательного процесса, выявления необходимых и возможных изменений, позволяет на основе рефлексии знать и видеть, на каком этапе находится образовательное учреждение,

как сочетаются в его деятельности традиции и инновации, удастся ли создать ситуацию заинтересованности педагогов в эффективной совместной деятельности с учащимися.

Определяя группы диагностических процедур, мы придерживались и необходимости реализации мониторингового подхода, позволяющего неоднократно регистрировать проявляющиеся изменения в исследуемом объекте.

Особое внимание мы уделили анализу исследуемой проблематики, работая с педагогами двух саяногорских школ (№ 7 и 9). Здесь (в формате работы с учителями) мы проводили диагностирование, позволяющее «снять» показатели по интересующим нас вопросам: «Какие формы внеурочной работы Вы используете в своей практике?», «Какие цели Вы ставили, реализуя данную форму?», «На какой результат Вы вышли, применяя вышеназванные формы?» и т.д. Это также дало нам возможность получить определенный эмпирический материал, позволивший наметить дальнейшую траекторию исследования.

В ходе последующего (формирующего) этапа эксперимента основное внимание уделялось модификации методики коллективной творческой деятельности. Использование её в условиях выездного сбора, завершившего данную часть эксперимента, позволило увидеть процесс и эффект формообразования в почти «чистой» модельной ситуации, поскольку именно на сборе совершенно по-новому распределялись функции между взрослыми и детьми. Формирующий этап эксперимента, осуществляемый в условиях выездного лагерного сбора на базе лечебно-оздоровительного комплекса «Жарки» ОАО «Саяно-Шушенская ГЭС им. П.С. Непорожного» и на базе школы № 7 г. Саяногорска, подтвердил наше предположение о том, что эффект порождения новых внеурочных форм будет иметь место в случае, если будет обеспечена вовлеченность самого педагога в непривычные для него формы деятельности в качестве воспитателя. Сбор, как показал наш опыт, означает «освобождение» педагогов и школьников от традиционного распределения функций между ними, предоставляет им возможность совместно участвовать в «придумывании» разных форм деятельности, инициировать, моделировать, проектировать и реализовывать совместные дела. Поэтому здесь происходит изменение форм совместной деятельности от кооперации педагога и ребенка по типу «руководитель – подчиненный» к кооперации по типу «партнер – партнер».

Таким образом, случился «отход» от императивной педагогики, каждый из участвующих получил возможность проявить собственную субъектную позицию. Сбор наглядно показал многоуровневый и полифункциональный характер совместности. Появилось достаточно большое количество взаимозаменяемых функций: командных и подчинительных, организаторских и исполнительских, творческих, на это в свое время обратил внимание С.А. Шамаков.

И взрослые, и дети были поставлены в условия, предполагающие активную формообразующую деятельность: создание КТД через поиск, разведку дел, коллективное планирование, совместную подготовку и осуществление. Таким образом была создана ситуация,

в которой апробировалась новая для участников модель совместной деятельности.

Следует отметить, что со стороны детей мы увидели большое желание участвовать в совместных делах, немалый творческий потенциал и способность к активной самореализации, а в коллективе педагогов помимо названного явно проявилась и готовность к педагогическому риску.

В ходе эксперимента нами были определены и сформулированы параметры, по которым мы анализировали эффективность формообразования:

- изменение представлений педагогов о педагогической форме;
- понимание и конкретизация целей, осуществляемых в новых педагогических формах;
- перераспределение функций между взрослыми и детьми – участниками совместной деятельности;
- формирование субъектных позиций педагогов и учащихся в процессе образования форм.

Понятно, что измерить качество и результаты изменений в вышеназванных позициях было достаточно сложно. Вместе с тем анализ материалов, полученных в ходе исследования, позволил выделить ряд критериев, дающих возможность судить о продуктивности нашего подхода к организации эксперимента.

Понимая в целом сложность нахождения единиц измерения проявившихся педагогических эффектов, мы выделили ряд параметров, по которым, опираясь на анкетные данные, итоги опроса и изучение мнений педагогов и детей, получили определенные эмпирические данные. Мы использовали мониторинговое отслеживание динамики изменений, предполагающее неоднократный замер одних и тех же позиций в течение четырехлетнего периода исследовательской деятельности. Так, нами было зафиксировано изменение и перераспределение функций между педагогами и детьми (рис. 1).

Как видно на рисунке, сравнительный анализ осуществлен нами по пяти базовым функциям, которые характеризуют участие педагогов и детей во внеурочной работе и составляют основу формообразования. По всем пяти функциям можно констатировать существенные изменения. Наиболее явные качественные изменения связаны с вовлеченностью участников (субъектов) деятельности в её проектирование (80% по сравнению с 20%), в выработку целей (75% – 25%), рефлексию совместной деятельности (74% – 26%). Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что в новых педагогических формах происходит отказ от присвоения педагогами таких функций, как постановка целей, предъявление заданий и т.д., и делегирование части функций самим детям (т.е. происходит перераспределение функций), что и обуславливает процесс образования педагогических форм.

Существенным результатом экспериментальной работы можно считать изменение профессиональных представлений педагогов о педагогической форме. Если на первоначальном этапе исследования большинство педагогов идентифицирует форму со способом воспитания (21,3%), способом обучения (17,6%), педагогическим мероприятием (16%), то по окончании эксперимента представление о педагогической форме существенно изменилось. Определенная часть

педагогов по-прежнему воспринимает форму как способ воспитания (20%) и обучения (16%), однако уже 41% склонен рассматривать педагогическую форму как способ распределения функций в совместной деятельности (против 5,5% в констатирующем экспери-

менте), что тоже рассматривается нами как эффект формообразования. В данном случае можно говорить и о развитии культуры педагогического мышления учителей, которая отражает рост их профессиональной компетентности.

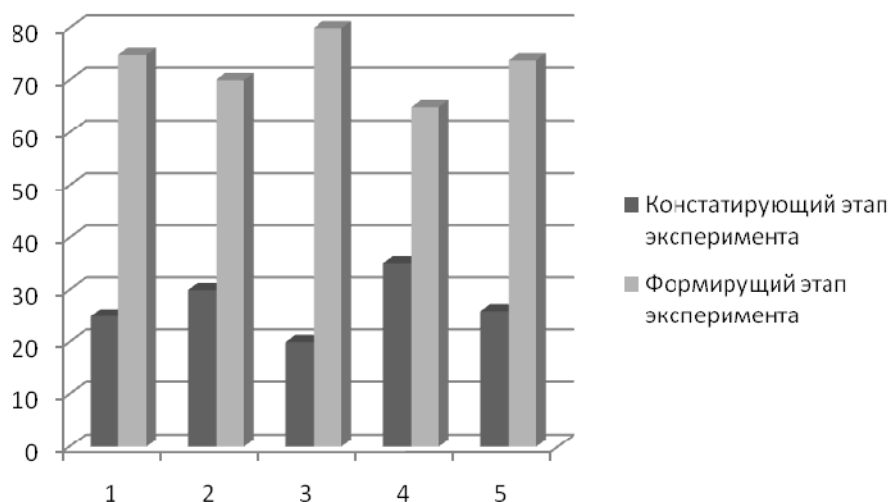


Рис. 1. Качество функций и их перераспределение между участниками совместной деятельности в педагогической форме:
1 – совместная выработка целей; 2 – поддержка детской инициативы; 3 – совместное проектирование формы совместной деятельности; 4 – совместное участие педагога и детей в реализации проекта; 5 – рефлексия совместной деятельности

По результатам педагогической диагностики, проведённой в ходе нашего исследования, можно сделать вывод и о том, что процесс формообразования влияет на изменение качества целей, реализуемых педагогами во внеурочной работе школы. В частности, происходит переориентация педагогов на развитие личности ребенка, т.е. актуализируется гуманистическое содержание целей, реализуемых в педагогической форме. Подтверждение этому находим у М.И. Шиловой: «Формирование нравственных и духовных ценностей обучаю-

щихся в системе общего образования сегодня является значимой социально-педагогической задачей» [15. С. 3]. И в нашем профессиональном сообществе приходит понимание того, что «задача педагога не в том, чтобы проводить мероприятие, а в том, чтобы увеличивать позитивное в воспитаннике, тогда в нём будет меньше места для негативного» [16. С. 80].

По завершении формирующей части эксперимента мы также диагностировали высокий уровень субъектной проявленности школьников (рис. 2).

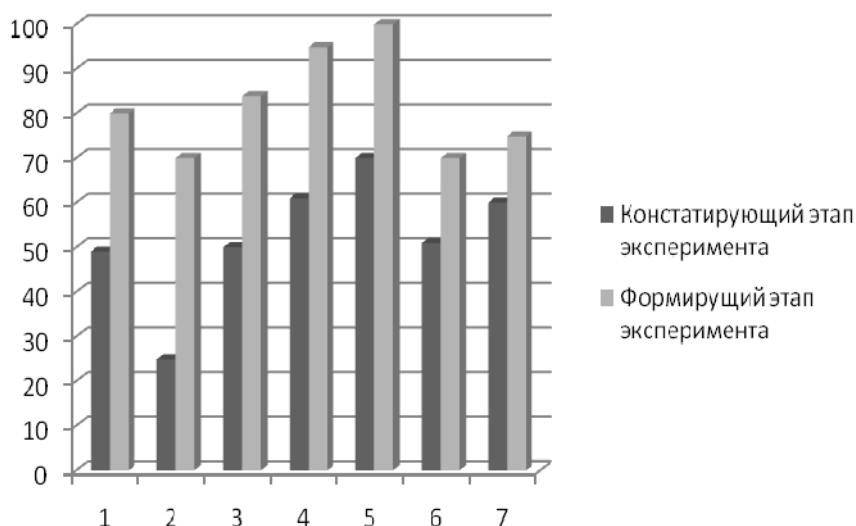


Рис. 2. Формирование субъектной позиции детей при распределении функций в совместной деятельности:
1 – мотивация участия в совместной деятельности (СД); 2 – формирование целей в СД; 3 – стремление к самореализации в СД; 4 – проявление инициативы в СД; 5 – индивидуальная вовлеченность в СД; 6 – интерес к творческим формам работы; 7 – осознанный выбор собственной позиции в СД

Достаточно высокий уровень выявленных эмпирическим путём показателей свидетельствует о том, что

участие в образовании педагогической формы способствует становлению личности ребенка, стимулирует

развитие в нем своей «природы», формирует его индивидуальность. К личностным результатам можно отнести и приобретённый «опыт самоопределения (внутренняя позиция школьника, самоидентификация, самоуважение и самооценка, опыт смыслообразования)» [17]. В данном случае мы получили подтверждение тому, что не изменение форм, а непосредственное участие в их создании «образует» школьников как полноценно функционирующих субъектов совместной деятельности. А это, в конечном итоге, является одной из стратегических линий в организации воспитательного процесса в современной школе.

Следует отметить, что одним из итогов проведённого эксперимента стало не только появление в школах г. Саяногорска новых оригинальных мероприятий в

форме коллективных творческих дел. Был получен также опосредованный эффект: новый опыт совместного творческого взаимодействия взрослых и детей во внеурочном пространстве дал возможность увидеть еще один результат, проявившийся в динамике роста уровня воспитанности учащихся.

Таким образом, проведённый нами эксперимент можно считать весьма успешным, он позволил существенно обновить внеурочную воспитательную работу в учреждениях общего образования Республики Хакасия.

Мы понимаем, что наша работа не исчерпывает всей сложности исследуемой проблемы образования педагогических форм, а напротив, дает возможность говорить о перспективности постановки новых вопросов и углубления проблематики формообразования в педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прокументова Г.Н., Малкова И.Ю. Инновационная педагогическая практика: опыт сотрудничества и проблемы // Образование в Сибири. 1997. № 1. С. 169–171.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
3. Прокументова Г.Н. Теоретические основы определения цели воспитания в педагогике : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 352 с.
4. Прокументова Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания в исследовательской деятельности педагогов школы. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. 41 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юристъ, 1997. 512 с.
6. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Высшее образование, 2006. 432 с. (Основы наук).
7. Подласый И.П. Педагогика : учеб. М. : Юрайт, 2010. 574 с. (Основы наук).
8. Педагогика : учеб. / под ред. Л.П. Крившенко. М. : Проспект, 2010. 432 с.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФП. 2-е изд., испр. и доп. М. : Прометей, 1996. 463 с.
10. Эльконин Б.Д. Идеальная форма в психологии развития // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы : материалы III науч.-практ. конф. (апрель, 1996 г.). Красноярск, 1996. С. 11–26.
11. Кочетова А.А. Инновационное развитие школы: как организовать совместную деятельность учителей // Народное образование. 2012. № 2. С. 99–104.
12. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2005. 366 с.: ил.
13. Диагностика изменений в образовании : монографический сборник / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : ЦПКЖК, 2002. 192 с.
14. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. М. : Логос, 2012. 448 с.
15. Шилова М.И., Тютюкова О.Н. Гуманитарная основа формирования черт характера подростков: учеб.-метод. пособие для студентов педагогических специальностей, учителей гуманитарных предметов, организаторов воспитательного процесса, классных руководителей общеобразовательных школ / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева ; научно-исследовательская лаборатория «Становление гражданского характера сибиряков». Красноярск, 2009. 332 с.
16. Молчанов С. Управление воспитанием: приоритет – доверие школьника // Директор школы. 2012. № 3. С. 73–81.
17. Куренкова Ю.В. Образовательные результаты в педагогической практике // Народное образование. 2012. № 1. С. 36–41.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 9 апреля 2013 г.