**Школа после уроков. Это интересно!**

Школа после уроков — это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлече­ний, своего «я». Ведь главное, что здесь ребёнок делает выбор, свободно проявляет свою волю, раскрывается как личность. Важно заинтересовать ребёнка занятиями после уроков, чтобы школа стала для него вторым домом, что даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное простран­ство воспитания и образования.

Во внеурочной деятельности создаётся своеобразная эмо­ционально наполненная среда увлечённых детей и педагогов, в которой осуществляется «штучная выделка» настроенных на успех романтиков, будущих специалистов в различных облас­тях спорта, искусства, науки, техники.

Важно иметь в виду, что **внеурочная деятельность** — это отнюдь не механическая добавка к основному общему обра­зованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одарёнными детьми.

Главное при этом — осуществить ***взаимосвязь и преем­ственность общего и дополнительного образования*** как механизма обеспечения полноты и цельности образования.

Содержание дополнительного образования на начальном этапе задаётся стремлением детей установить в своих играх удобный для них очеловеченный (одушевлённый) порядок в мире вещей, событий, явлений и приспособить вещи, орга­низовать ситуацию под себя, под свою индивидуальность.

В процессе такой *свободной игры* и выявляются индиви­дуальные особенности поведения человека в тех или иных ситуациях, раскрываются личностные качества, постигаются определённые морально-нравственные ценности и культурные традиции.

Сверхзадача педагога дополнительного образования состоит в формировании личности обучающегося, которая является принципиальным условием его самоопределения в той или иной социокультурной ситуации.

Интенсивное развитие системы дополнительного образо­вания на основе более полного выявления индивидуальных способностей, интересов, склонностей детей расширяет тра­диционные представления об образовании.

Дополнительное образование в форме добровольных объ­единений менее регламентировано и способно к построению диалогических, субъект-субъектных отношений. Здесь осуществляется взаимное освоение образовательных, профессио­нальных, культурных ценностей детьми и взрослыми, т. е. детьми и педагогом как равноправными субъектами.

Такой ***поисковый резким образования*** наиболее полно может быть реализован именно в дополнительном образо­вании.С большой долей вероятности можно утверждать, что в ближайшее десятилетие педагогу предстоит работать в условиях:

— расслоения населения (в том числе детей и молодёжи) по уровням обеспеченности и уровням образованности;

— плотно работающих с сознанием ребёнка различных средств массовой информации (телевидение, Интернет, пе­чать, FM-радио) и видео-аудио-компьютерной индустрии;

— разрастания в обществе стилей и форм жизнедеятель­ности и отдыха, уводящих и отчуждающих от реальности;

— экспансии молодёжной субкультуры, ориентирующей молодых людей на удовольствия и потребление;

— разреженности систем идей, определяющих обществен­но-коллективные формы жизни и формы самоидентификации личности;

— нарастания межнациональных, межконфессиональных, межпоколенных и иного рода межгрупповых напряжений.

Достойно ответить на эти вызовы сможет только педагог, постоянно осуществляющий в отношении их ценностное са­моопределение и способный организовать и поддержать самоопределение детей. То есть, иными словами, педагог с позицией воспитателя.

Воспитание в школе — это не специальные мероприятия. Как подчёркивается в Примерной программе воспитания и социализации обучающихся (начальное общее образование), «подход, при котором воспитание сведено к проведению ме­роприятий и фактически отделено от содержания деятельнос­ти ребёнка в школе, в семье, в группе сверстников, в обще­стве, от его социального и информационного окружения, усиливает объективно существующую в современной культу­ре тенденцию к изоляции детской субкультуры от мира не только взрослых, но и от старшего поколения детей и моло­дёжи. Это приводит к ещё большему нарушению механизмов трансляции культурного и социального опыта, разрыву свя­зей между поколениями, атомизации личности, снижению её жизненного потенциала, росту неуверенности в собственных силах, падению доверия другим людям, обществу, государ­ству, миру, самой жизни».

Воспитание в школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в кото­рой единственно возможно присвоение (а не просто узнава­ние) детьми ценностей. При этом воспитание принципиаль­но не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охва­тывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границахразных образовательных дисциплин) и внеурочную (художе­ственную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудо­вую и др.) деятельность.

Именно так ставится вопрос в новом Федеральном государ­ственном образовательном стандарте общего образования, где внеурочной деятельности школьников уделено особое внима­ние, определено пространство и время в образовательном процессе.

Наша книга о том, как организовать воспитывающую вне­урочную деятельность школьников, как целенаправленно дос­тигать в ней воспитательных результатов и эффектов, в ка­ких культурных формах и на каком содержании это лучше делать, как проектировать различные образовательные прог­раммы внеурочной деятельности и претворять их в жизнь. Ре­шение "этих задач заложено нами в оригинальный методичес­кий конструктор. Хочется надеяться, что творческая работа педагогов с методическим конструктором внеурочной дея­тельности поможет школе обрести второе дыхание — жизнь после уроков.

**Методический конструктор внеурочной деятельности школьников**

**Внеурочная деятельность** учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации ор­ганизация занятий по направлениям внеурочной деятельнос­ти является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, ис­пользуется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

**Виды и направления внеурочной деятельности.** Для ре­ализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности:

1) игровая деятельность;

2) познавательная деятельность;

3) проблемно-ценностное общение;

4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое обще­ние);

5) художественное творчество;

6) социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);

7) трудовая (производственная) деятельность;

8) спортивно-оздоровительная деятельность;

9) туристско-краеведческая деятельность.

В базисном учебном плане выделены основные направле­ния внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятель­ность.

Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой. Например, ряд направлений сов­падает с видами деятельности (спортивно-оздоровительная, познавательная деятельность, художественное творчество).

не класса, школы, т. е. в защищенной, дружественной про-социальной среде. Именно в такой близкой социальной сре­де ребёнок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретённых социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

*Третий уровень результатов —* получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в са­мостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, для дру­гих, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязатель­но положительно к нему настроены, юный человек действи­тельно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Именно в опыте самостоятельного общественного действия приобретается то мужество, та готовность к поступку, без ко­торых немыслимо существование гражданина и гражданского общества.

Очевидно, что для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социаль­ными субъектами за пределами школы, в открытой общест­венной среде.

Достижение трёх уровней результатов внеурочной дея­тельности увеличивает вероятность появления *эффектов* воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская компетентности и социокультурная идентич­ность в её страновом, этническом, тендерном и других ас­пектах.

Например, неоправданно предполагать, что для становле­ния гражданской компетентности и идентичности школьника достаточно уроков граждановедения, занятий по изучению прав человека и т. п. Даже самый лучший урок гражданове­дения может дать школьнику лишь знание и понимание об­щественной жизни, образцов гражданского поведения (конеч­но, это немало, но и не всё). А вот если школьник приобретёт опыт гражданских отношений и поведения в дру­жественной среде (например, в самоуправлении в классе) и уж тем более в открытой общественной среде (в социаль­ном проекте, в гражданской акции), то вероятность станов­ления его гражданской компетентности и идентичности суще­ственно возрастает.

При организации внеурочной деятельности младших школьников необходимо учитывать, что, поступив в 1 класс, дети особенно восприимчивы к новому социальному знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность. Пе­дагог должен поддержать эту тенденцию, обеспечить исполь­зуемыми формами внеурочной деятельности достижение ре­бенком *первого уровня результатов.* Во 2 и 3 классах, как

правило, набирает силу процесс развития детского коллекти­ва, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, что создаёт благоприят­ную ситуацию для достижения во внеурочной деятельности школьников *второго уровня результатов.* Последовательное восхождение от результатов первого к результатам второго уровня на протяжении трёх лет обучения в школе создаёт у младшего школьника к 4 классу реальную возможность вы­хода в пространство общественного действия (т. е. достиже­ние *третьего уровня результатов).* Такой выход для учени­ка начальной школы должен быть обязательно оформлен как выход в дружественную среду. Свойственные современной со­циальной ситуации конфликтность и неопределённость долж­ны быть в известной степени ограниченны.

**Взаимосвязь результатов и форм внеурочной деятель­ности.** Каждому уровню результатов внеурочной деятельнос­ти соответствует своя образовательная форма (точнее, тип образовательной формы, т. е. ряд содержательно и структур­но близких форм).

Первый уровень результатов может быть достигнут относи­тельно простыми формами, второй уровень — более сложны­ми, третий уровень — самыми сложными формами внеуроч­ной деятельности.

Например, в такой форме проблемно-ценностного обще­ния, как *этическая беседа,* вполне можно выйти на уровень знания и понимания школьниками обсуждаемого жизненно­го сюжета (проблемы). Но поскольку в этической беседе ос­новной канал общения «педагог — дети», а непосредственное общение детей друг с другом ограничено, то в этой форме довольно трудно выйти на ценностное отношение школьни­ков к рассматриваемой проблеме (именно в общении со свер­стником, таким же, как он сам, ребёнок устанавливает и про­веряет свои ценности).

Для запуска ценностного самоопределения нужны уже дру­гие формы — *дебаты, тематический диспут.* Участвуя в дебатах, школьники получают возможность с разных сторон посмотреть на проблему, обсудить положительные и отрица­тельные моменты, сравнить своё отношение к проблеме с от­ношением других участников. Однако дебаты, будучи во мно­гом игровой формой коммуникации, не ставят ребёнка перед необходимостью лично отвечать за свои слова, перейти от слов к делу (т. е. эта форма не нацелена на выход школьни­ка в самостоятельное общественное действие, хотя это и мо­жет случиться с конкретным школьником в силу его личных особенностей).

Такая необходимость диктуется другой формой — *проб­лемно-ценностной дискуссией с участием внешних экспер­тов,* где участники высказываются только от себя лично,

 часть общих дел организует классный руководитель, по-прежнему привлекая к этому одного-двух помощников (на­пример, настроить видеоаппаратуру к заседанию киноклуба), а часть организуют сами ребята, привлекая в качестве помощ­ника классного руководителя (например, организовать совме­стный анализ проведённого ими дела).

В режиме КТД, как показывает анализ лучших образцов позднесоветской педагогической практики, могут достигаться воспитательные результаты не только второго, но и третьего уровня — получение детьми опыта самостоятельного общест­венного действия. Однако в современной школе коллектив­ные творческие дела всё реже дотягивают до планки заботы об общественном благе. И связано это не с самой методи­кой КТД, а с общественным отношением к детским инициа­тивам.

Субъекты и институты позднесоветского общества в целом благосклонно относились к социальному творчеству детей или по крайней мере старались не афишировать свою неблагоск­лонность, если таковая была. И уж мало кто отваживался действовать против детей, только если они откровенно, как говорится, переходили ему дорогу своими предложениями и решениями.

Не так сегодня. Современный социум настолько внутрен­не дифференцирован, в нём такое множество противостоящих деятельностных и политических позиций, что любая мало-мальски стоящая социальная инициатива детей сразу обрета­ет не только сторонников, но и противников, причём послед­них обычно больше. И с этими реалиями детей надо учить работать.

Образовательной формой, которая, с одной стороны, учит детей находить достойное место своим инициативам в слож­но организованном, динамично изменяющемся социуме, а с другой стороны, устойчиво обеспечивает достижение в соци­альном творчестве школьников ***воспитательных результа­тов третьего уровня*** (получение детьми опыта самостоя­тельного общественного действия), является *социально-образовательный проект.*

Для понимания специфики подобного проекта разработ­чики настоящей социальной технологии Е.В. Хижнякова И А. И. Гуревич1 предлагают различать формы социализирую­щей работы с детьми, реализуемые в настоящий момент it школах.

' *Гуревич А.В.,* Хижнякова Е.В. Социальное проектирова-м| !<• // Ученическое проектирование и деятельностное содер­жите образования - стратегическое направление развития образования. М., 2007. - С. 56-68.

Во-первых, социальная работа. Здесь дети выступают ис­ключительно в позиции объекта воздействия. Эта практика осуществляется социальными педагогами и социальными ра­ботниками на базе образовательных учреждений.

Во-вторых, социальный проект. Это практика разного ро­да волонтёрских и иных проектов, где педагог ставит цели (речь идёт не о педагогических целях, а о целях конкретного социального действия) и включает детей в некоторую актив­ность. Педагогическое сопровождение реализуется, в лучшем случае, на уровне обеспечения понимания происходящего и «сопереживания».

В-третьих, образовательный проект. Он преследует цели ос­воения предметного материала, является способом углубления понимания, восстановления смыслового контекста по отноше­нию к предметным знаниям. Способ включения детей — через систему учебных заданий, имеющих практический компонент.

Наконец, в-четвертых, социально-образовательный проект. Это наиболее сложная форма, предполагающая включение де­тей в реальный социальный контекст, его анализ и педагоги­чески обеспеченный переход ребёнка к осуществлению само­стоятельного общественного действия.

Методика социально-образовательных проектов разработа­на на основе следующих принципов:

1) востребованность и социальная значимость результатов деятельности, возможность оценить её эффективность;

2) участие ребёнка в создании замысла проекта, включаю­щего анализ проблемного поля, личное самоопределение, постановку конкретной цели;

3) опора проекта на управление ресурсами (человеческими, знаниевыми и др.), коллективно-распределённый характер де­ятельности, кооперацию с «внешними» социальными агента­ми, имеющими отношение к выявленному проблемному по­лю (имеются в виду необразовательные учреждения);

4) образовательное сопровождение всего хода осуществле­ния проекта с позиции обеспечения рефлексии ребёнком ис­пользуемых средств, полученных результатов, эффективности деятельности, планирования нового цикла.

Социально-образовательные проекты могут стать составной частью местных (региональных, муниципальных) «сквозных программ» как формы координации интересов органов влас­ти и инициативных групп детей и учреждений образования в целом. Интересно, что чем серьезнее берётся проблема, тем эффективнее решаются воспитательные цели и задачи: растёт ответственность подростков за свой муниципалитет; усилива­ется идентификация с «нашей», «своей» детской общностью; формируется ощущение наполненности жизни значимыми вопросами и делами, межпрофессиональным и межпоколен-ческим взаимодействием и др.

По Е.В. Хижняковой и А.В. Гуревич, социально-образова­тельный проект развёртывается в следующей последователь­ности:

• обсуждение с детьми социальной ситуации. Исходная смысловая и эмоционально окрашенная фиксация проблем, личностная отнесённость к заявленной теме (актуализация несистематизированного опыта);

• проведение пробных исследований по выбранной тема­тике, исходя из интересов учреждений образования, групп де­тей, педагогического ресурса и программ, реализуемых в шко­ле (то есть проведение социологических опросов сверстников, жителей, экологических исследований, журналистских иссле­дований, информационных кампаний и т. д.);

• обсуждение с детьми того, в чём состоит ситуация и что мы можем (хотим) в ней изменить, как повлиять на развитие нашей территории. Эта фаза позволяет детям сформировать индивидуальные замыслы, несёт в себе сильный мотивирую­щий заряд;

• учебное занятие по анализу ситуации, поиск литературы по существующим способам решения данной проблемы, под­готовка предварительных планов работы, проектирование де­ятельности;

• оценка имеющихся ресурсов, в том числе партнёров, структур, заинтересованных в решении проблемы. Распреде­ление ролей (позиций) в проекте. Организация встреч и вза­имодействия с потенциальными партнёрами, поиск консуль­тантов и заинтересованных компаньонов;

• осуществление практических действий, предусмотренных проектом, предъявление результатов партнёрам;

• анализ (рефлексия) результатов и эффективности спосо­бов деятельности, соотношения предпринятых действий с ис­ходным замыслом. Последняя фаза имеет наибольшее обра­зовательное значение, поскольку позволяет восстановить всю целостность проекта, которую, возможно, разные дети осо­знавали и реализовывали в разной степени.

При соблюдении всех необходимых процедур проект будет иметь образовательный результат независимо от его социаль­ной эффективности. Социально-образовательный проект как социальная технология ориентирован на изменение социаль­ной ситуации, связан с воздействием на общественное созна­ние либо с изменением структуры жизни определённых целе­вых групп, на которые этот проект направлен. С общест­венной точки зрения такие проекты могут иметь значение как средства пробуждения и реализации социальной активности молодёжи, формирования и развития молодёжной политики на территории с участием самой молодёжи.

Социально-образовательный проект является и образова­тельной технологией, смысл которой — в обучении социаль-

ному действию, а также в освоении, изучении ребенком со­циального пространства, развитии социальной компетентнос­ти. Ещё один образовательный аспект связан с освоением самой деятельности проектирования (проектная компетент­ность). Дополнительные образовательные эффекты обусловле­ны освоением той предметной области, в фокусе которой раз­рабатывается проект (экология, транспортная безопасность, социальная педагогика, языкознание, здоровьесбережение и т. д.).

Остановимся на специфических чертах социально-образо­вательного проекта.

*1. Обязательная ориентация на осуществление социаль­ного действия*

Часто социальным проектом называют включение детей в различные формы социальной работы, когда учащиеся на добровольных основаниях либо в силу социальной лояльнос­ти, либо институциональной или общностной принадлежнос­ти участвуют в чьих-то социальных проектах. Эти проекты могут быть связаны, например, с волонтёрской деятель­ностью, помощью инвалидам, сбором средств для сирот, об­щественно полезным трудом по уборке городских территорий, урожая и т. п. При этом сами дети не погружены в ос­мысление социальной ситуации. Общественный и организа­ционный контекст действия, которое они реализуют как ис­полнители, представлен для них в весьма общем виде (на уровне целевой установки «полезное дело, которое надо сде­лать») или просто как трудовая повинность.

Необходимо также отличать социальное проектное дейст­вие от исследовательского. Если ребёнок *изучает* социальную реальность и имеет целью и конечным результатом получе­ние некоторого *знания* об обществе, но при этом нет направ­ленности на совершение преобразовательного действия, то «проект» приобретает форму *социального исследования.* Час­то, например, экологические исследования, связанные с изу­чением состояния природных объектов (проведением замеров химического состава воды, почвы, воздушной среды), оши­бочно относят к социальным проектам.

В то же время сам социально-образовательный проект мо­жет и даже должен включать разные типы исследовательских процедур как составную часть проекта на разных этапах его движения. Но исследование в проекте носит прикладной ха­рактер. Помимо диагностики состояния физической среды, это могут быть различные процедуры социологического ис­следования, направленные на изучение социальной ситуации, общественного мнения. Исследование помогает очертить проблему, выявить причины, лежащие в её основании. Его результаты могут существенным образом повлиять на выбор

объекта и предмета преобразований, на характер и направлен­ность самого проектного действия. Исследовательские проце­дуры также могут применяться для оценки результативности проекта.

Например, в одном из проектов учащиеся, озадаченные проблемой снижения грамотности сверстников, первоначаль­но пытались решить эту проблему, организуя дополнительные занятия по русскому языку. Выявив с помощью опроса при­чину явления — уменьшение численности «читаю- щих» школьников — пытались повлиять на ситуацию, издавая жур­нал, рекламирующий преимущества чтения. Действие вновь оказалось недостаточно эффективным — журнал не пользо­вался популярностью. В результате дополнительного исследо­вания, направленного на изучение структуры интересов и свободного времени подростков, удалось выйти на более действенные формы работы (интерактивные дискуссии и иг­ры).

*2. Направленность на решение реальной, конкретной социально значимой проблемы*

Среди педагогов бытует мнение, что ученическое проекти­рование ценно само по себе, даже если не имеет конечного востребованного продукта. Ещё со времён Дж. Дьюи приня­то практиковать облегчённые, упрощённые формы, имити­рующие «настоящее» действие.

Принципиальное отличие подхода разработчиков техноло­гии социально-образовательных проектов состоит в том, что необходимо уже сейчас, начиная со школьного возраста, включать детей в осмысленную социальную практику. Проб­лема, на которую направлен проект, может быть связана с территорией, где находится школа или проживает ребёнок. Такая проблема понятна ребёнку, он находится с ней в пространственном соприкосновении, хотя не обязательно сам затронут проблемой.

Социально-образовательный проект не должен быть искус­ственным, «игрушечным». Он должен иметь адресата и соци­ального заказчика (пусть даже номинального — вне догово­ра), то есть быть реально востребованным. Встраивание образовательного проекта в систему социальных связей и де-ятельностей — это особый процесс, который должен сопро­вождаться как образовательными, так и организационно-управленческими средствами.

*3. Необходимость строгого учёта социального контекста*

Социально-образовательный проект реализуется в сложном социальном пространстве вне школы, среди множества дея-тельностных и политических позиций, в «чужом» поле, явля­ющемся сферой чьей-то профессиональной компетенции, ин-

тересов и действий. Все это необходимо учитывать в процес­се проектирования.

Например, проект, касающийся проблемы генно-модифи-цированных продуктов или табакокурения, неизбежно (пусть даже не напрямую, а опосредованно) вступает в отношения с фирмами, поставляющими или производящими соответствую­щую продукцию. Любой экологический проект с неизбеж­ностью упирается в интересы хозяйствующих субъектов и производственно-эксплуатационных структур. Проект по без­опасности движения и предотвращению дорожного травма­тизма не может осуществляться без учёта той работы, кото­рую на той же территории проводит ГИБДД.

Социально-образовательный проект предполагает наличие процедур анализа, исследования не только самой проблемы, но и сложившейся социальной ситуации, основных социаль­ных сил и позиций, действующих в этом поле.

Исходя из этого для социально-образовательных проектов обязательны: 1) процедуры социального исследования проб­лемы, степени её выраженности, причин возникновения, зна­чимости для целевой группы, отношения к ней других соци­альных групп; 2) процедуры изучения имеющейся инфра­структуры, выделения существующих ресурсов (изучение того, кто ещё занимается или должен по долгу службы зани­маться решением, имеет свои интересы в этой сфере (об­щественные организации, учреждения, службы), изучение причин недостаточности существующей практики работы с проблемой).

*4. Групповой характер социально-образовательного проекта*

Социальное проектирование не может быть уделом одино­чек, оно всегда носит групповой характер. Социальное действие трудно, а зачастую и невозможно осуществить одно­му человеку. Социально-образовательный проект обязательно является групповым, и не только в том смысле, что группа школьников действует с учителем. Детско-взрослая общность здесь основана на широкой коалиции и взаимодействии с со­циальными партнёрами.

*5. Ориентация на социальное партнёрство*

Ориентация проектантов на социальное партнёрство озна­чает прежде всего взаимодействие с носителями других соци­альных позиций — специалистами-профессионалами, бизнес­менами, представителями органов власти, — сотрудничество с которыми может усилить проект, задать иной масштаб и интенсивность социального действия.

Взаимодействие с необразовательными структурами и со­обществами, работающими в том же «поле», может быть ре-