

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация

**УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ**

540350 «Педагогика»

Исполнитель _____ Фулей Е.А.

Профессор _____
Научный руководитель
Осипова С.В.

Допущена к защите:

Завкафедрой «ПпП»
Профессор _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

Павлодарский университет

Задание на магистерскую диссертацию

Магистранту Фулей Елене Александровне

1. Тема работы: «Управленческое взаимодействие как фактор развития личности учителя и учащихся»
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы - 3 мая 2005 года.
3. Исходные данные к работе:
 - 1 Жанпеисова М.М. Модульная технология обучения как средство развития ученика. / Ред. Н.М.Байганина / - Алматы, 2001.
 - 2 Лазарев В.С. Руководство педагогическим процессом: модели и методы / В.С. Лазарев и др. – М., 1995.
 - 3 Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт/ Киев, 1988.
 - 4 Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. // Педагогика. – 1994. – №5. – 1994.
 - 5 Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя. – Хабаровск, 1998.
 - 6 Филиппенко Н.И. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя. – М., 2002.
4. Содержание магистерской диссертации
 1. Анализ литературных источников.
 2. Специфика системы управления.
 3. Постановка эксперимента.
 4. Описание результатов.
 5. Внедрение.
6. Дата выдачи задания – 7 ноября 2004 года

Зав.кафедрой _____ Мачнев Н.Ф.

Руководитель _____ Осипова С.В.

Задание к исполнению приняла 7 марта 2005 года

_____ Фулей Е.А.

РЕФЕРАТ

1. Тема исследования: «Управленческое взаимодействие как фактор развития личности учителя и учащихся».

2. Термины: управление, деятельность, управленческая деятельность, управленческое взаимодействие, образовательный процесс, субъект-субъектные отношения, активная деятельная связь, стиль управления, контроль, образовательные технологии, ценностное сознание, педагогическое творчество, профессионализм, сотрудничество, педагогические способности.

3. Объем работы: 124 страниц, включает диаграмм, таблиц, схем.

Цель: теоретическое и практическое обоснование взаимодействия между собой субъектов образовательного процесса и разработка системы управленческой деятельности педагога как фактора развития личности.

Гипотеза: управленческое взаимодействие в современной школе будет совершенствоваться, если педагог:

- 1) улучшит психологическую атмосферу общения;
- 2) постоянно использует такие коммуникативные воздействия, которые ведут к сближению педагогов со школьниками и родителями;
- 3) находит наиболее адекватные личностному росту субъектов образовательного процесса в школе форм их деятельности;
- 4) определит их в личности и деятельности наиболее проявляемых черт.

Объект исследования: деятельность учителя и учащихся в условиях современной школы.

Предмет исследования: процесс организации управленческого взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Практическая значимость заключается в разработке методик диагностирования уровней и критериев организации сотрудничества как главного условия правильно организованного взаимодействия всех участников педагогического процесса как активных субъектов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение.....	6
Глава 1.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	10
	1.1 Сущность понятий «управление», «деятельность», «управленческая деятельность».....	10
	1.2 Особенности управления педагогическим процессом.....	28
	1.3 Структура и формы организации управленческого взаимодействия.....	46
	Выводы.....	56
Глава	2. ВЛИЯНИЕ ЗНАНИЙ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	58
	2.1 Обоснование методик изучения личности педагога и учащихся.....	58
	2.2 Результаты и условия эффективности внедрения разработанных методик в современной школе.....	79
	Выводы.....	94
	Заключение.....	97
	Список использованной литературы.....	100
	Приложения.....	105

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в нашей стране происходят большие перемены в политической жизни, сфере экономики, политики и образования. В условиях реформирования, происходящих в системе образования, школа XXI века должна выполнить свою главную миссию – подготовить личность к созидательному преобразованию окружающего мира.

На современном этапе идет становление своей, национальной модели образования. А это требует изменения технологии учебного процесса в сторону приоритета опосредованного влияния педагога на учеников, разнообразия форм и методов учебного труда в контексте творческой познавательной деятельности, в которой доминирует преобладание активных форм организации учебного процесса, эмоциональная насыщенность урока, взаимодействие учащихся в общении и сотрудничестве, работа в паре и группе, положительная внутренняя мотивация учебной деятельности, обучение в зоне ближайшего развития. Этот процесс сопровождается изменением образовательной парадигмы. На смену старому содержанию образования идет новое; процесс гуманизации и гуманитаризации обучения проявляется прежде всего в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д.

Анализ трудового педагогического опыта показал, что образовательный процесс открывает и стимулирует личностный потенциал школьника через управление этим процессом как личностно-центрируемым.

Однако, в существующих образовательных системах выделяется ряд актуальных проблем, среди которых наиболее приоритетной считается: взаимодействие субъектов образовательного процесса на новой теоретической платформе, позволяющей в центре видеть ученика. Разрешение этой ситуации требует изменения подхода к обучению, создания условий для развития личности.

Характерной чертой современной педагогической науки является стремление к созданию новых образовательных технологий, ориентированных на личностное развитие ребенка.

Анализ существующей литературы по проблеме осуществлялся по различным аспектам. Философские основы взаимодействия и его категорий рассматриваются в работах таких философов, как Т.Парсонс, Г.Н.Поваров.

В психологии образования вопросом управления традиционно уделялось мало внимания, поэтому интерес к исследованиям, связанным с педагогическим взаимодействием в образовательной сфере, отмечается с конца 1960-х годов. Психологические аспекты данной проблемы освещены в работах следующих авторов: З.С.Абрамовой, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.Г.Казанской, А.Л.Коротаева, А.Н. Леонтьева, И.С.Якиманской и зарубежных авторов Л.Андерсена, Б.Блума, Дж. Блока, Дж. Керрола и др.

Методические проблемы управления в образовательной системе

- разработать модель педагогического взаимодействия как активную деятельную связь субъектов образовательного процесса.

Ведущая идея исследования: успешность организации педагогического процесса в современной школе зависит от уровня развития личности учителя и его профессиональной компетентности.

Методологической и теоретической основой исследования послужили учения о философских основах деятельности; учение о роли управленческой деятельности в педагогическом процессе.

Для решения задач исследования нами использовались **методы** теоретического и эмпирического уровней. На теоретическом уровне целесообразно было применение следующих методов: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, обобщение результатов экспериментальной работы.

На эмпирическом уровне: сравнение, наблюдение, беседа, анкетирование, различные виды педагогического эксперимента, математическая обработка экспериментальных данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами выявлены цели, задачи, основные идеи организации управленческой деятельности учителя, ориентированные на личностное развитие субъектов образовательного процесса; разработаны критерии повышения действенности и эффективности педагогического взаимодействия, его влияние на личностный рост контактирующих субъектов; определены условия успешного педагогического взаимодействия как активной деятельной связи с позиции технологического подхода.

Практическая значимость заключается в разработке методики диагностирования уровней и критериев организации сотрудничества как главного условия правильно организованного взаимодействия всех участников педагогического процесса как активных субъектов; внедрение методики эффективного руководства управленческой деятельностью, раскрывающие пути и способы совершенствования педагогического процесса; раскрыты теоретические основы управленческой деятельности и экспериментально проверена методика взаимодействия учащихся с педагогами.

На защиту выносятся следующие положения:

- определение содержания понятия «управленческая деятельность»;
- методика диагностики уровней и критериев организации сотрудничества в педагогическом процессе;
- критерии результативности управленческой деятельности в педагогическом процессе.

Базой исследования послужили школы №№ 9, 14, 22, 42 г. Павлодара.

Апробация и внедрение основных положений и результатов исследования осуществлялась в ходе экспериментальной работы и докладах на заседании городской творческой группы (по технологии модульного обучения) школы № 42 г. Павлодара, на научно-методическом совете школы № 22 г. Павлодара.

По теме диссертации опубликованы статьи в научном сборнике «Вестник ПаУ».

Структура диссертации. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1.1 Сущность понятий «управление», «деятельность», «управленческое взаимодействие»

Одна из наиболее актуальных проблем школьного образования – организация управленческой деятельности учителя в современной школе.

В психологии образования вопросам управления традиционно уделялось мало внимания. Поэтому интерес к этой проблеме проявляют представители различных научных дисциплин – философы, педагоги, психологи, социологи и др.

Термин «управление» долгое время воспринимался как заимствованный из области кибернетики и не применимый к людям. В условиях административно-командной системы управление сводилось к руководству и контролю. В 90-х годах прошлого века появилась научная дисциплина, еще проходящая свое становление, – образовательно-управленческое науковедение. Наука управления образованием – самостоятельная дисциплина, возникающая на стыке наук об образовании и наук о социальном управлении.

Как утверждает А.Н.Майоров: «В науке под управлением понимают функцию организованных систем различной природы (биологической, социальной, технической), обеспечивающую сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей» /50/. В новых педагогических и информационных технологиях управление рассматривают как целенаправленное и планомерное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение запланированного результата (цели).

Смысл и назначение управления – обеспечение целенаправленности и организованности совместной деятельности людей в социальных системах с помощью специфических видов действий (планирование, организация, руководство и контроль) и достижение на этой основе поставленных целей. В одной из своих работ В.С.Лазарев пишет о том, что управление школой показывает закономерные связи между задачами и их решением /46; 27/. Итак, у науки управления есть свой, специфический предмет. Существует и специфический понятийно-терминологический аппарат (функции и структура управления, стили руководства, управленческий цикл – это именно управленческие понятия).

Управленческая наука имеет и свою специфическую картину мира. Рассматривая реалии, управление видит их под своим особым углом зрения, выделяя управленческий аспект в педагогическом процессе и жизни школы. Педагогические и другие проблемы управление решает своими средствами. В дореформенный период, характеризуемый ныне как эпоха застоя, управление образованием было бюрократическим и направленным на выполнение идеологических установок. При этом возможность развития школы на основе требований и пожеланий родителей и детей считалась абсурдной.

В начале общедемократических реформ состояние системы образования подверглось резкой критике. При этом критика была больше политико-эмоциональной, чем профессиональной, конструктивной.

В литературе указываются основные проблемы управления в образовании. К ним относятся:

- недостаточная целеустремленность, нецелевой характер образовательных систем и процессов, неразработанность нормативов и эталонов (это мешает определить результативность образовательных процессов);
- реактивный, запаздывающий характер управления, отсутствие механизмов опережающего реагирования на возникающие проблемы;
- недостаточное развитие обратной связи в управлении, слабость контроля за исполнением управленческих решений.

Все это приводит к необходимости рассмотреть имеющиеся в литературе аспекты управления. В теоретических основах ученые выделяют несколько аспектов управления:

- 1) методологический;
- 2) социально-психологический;
- 3) психолого-дидактический.

Для методологического аспекта управления важно выяснить, что дает система управления, построенная на теоретических принципах, какие структуры в нее включаются. Управление – это прежде всего деятельность, процесс с совершенно определенным предметом и результатом [26]. Успешность всей управленческой деятельности зависит от того, какую информацию руководитель находит, как ее воспринимают, трансформируют и передают подчиненным. Традиционно считалось, что управление соотносимо с понятиями прямой и обратной связи из кибернетики.

Управление с социально-психологической стороны можно рассматривать как вид взаимодействия людей. В этом случае управление характеризуется динамическими характеристиками руководства в малых группах.

Социально-психологический аспект управления содержит в себе представления о ценностном обмене между руководителем и подчиненными, а также об эффективности совместной деятельности.

Психолого-дидактический аспект управления особенно проявился в последнее десятилетие. Это проявляется в многообразии типов образовательных учреждений (школа-сад, школа-гимназия, школа-лицей, школа-вуз).

Таким образом, психолого-дидактический аспект позволяет акцентировать внимание на дидактические цели, содержание образования, формы организации учебно-воспитательного процесса, средства, методы обучения и воспитания, инструментарий управления педагогическим коллективом.

С точки зрения В.П.Зинченко, «очеловечивание» школьной жизни в большей степени определяется ценностными ориентациями учителя,

руководителя школы и ценностными смыслами самих учеников /23/. Такое несоответствие мешает переходу школы к демократическому управлению и организации в ней личностно-ориентированного образования. Многие ученые до сих пор не пришли к единому мнению о «наполнении» содержания демократии в школе.

С.Г.Вершловский, разрабатывая основные направления жизни школы, доказывает, что организация образования должна исходить из запросов семьи, потребности региона, различных слоев и групп населения /11/.

Гуманистический подход к образовательному процессу и его демократизация проявляется на всех уровнях: учитель-ученик, учитель-учитель, учитель-руководитель, учитель-родитель. Абсолютно прав В.Ю.Кричевский, считающий, что управление школой – процесс многосторонний. Продвижение школы по вектору личностного развития школьника и учителя имеет сложную динамику /25/. Анализ литературы (Л.М.Вершинина, О.К.Хромушина, В.Ю.Кричевский, Е.С.Крассова, Л.В.Стуканова, Л.Ю.Гладышева, Г.С.Сухобская, Т.Е.Ковина и др.) свидетельствует о том, что школа, имеющая ориентацию на личность ученика, должна опираться на обоснованное программирование его развития, интеграцию творческих учителей-профессионалов, управленческую команду единомышленников с функциональным разграничением и взаимоответственностью, создание комфортной среды образовательного процесса, открытость образовательного учреждения. Все аспекты управления школой личностно-ориентированного образования должны быть в единстве. Главной фигурой педагогического процесса является личность. Школа личностно-ориентированного образования в центр внимания ставит личность, потому что исходит из устремлений, возможностей конкретного ребенка, но в личностно-ориентированном образовательном процессе должны участвовать родители, руководители, учителя, учащиеся. Связи их друг с другом можно представить следующим образом

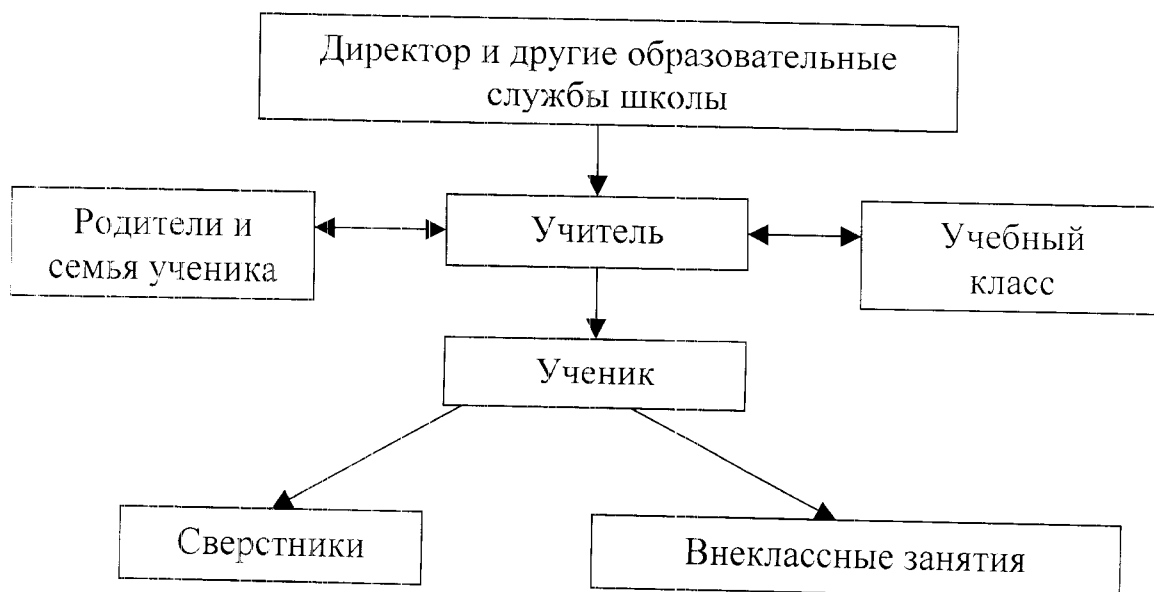


Рисунок 1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса

На схеме видно, что центром взаимодействия всех образовательных служб является ученик. Ради него и его благополучия разрабатываются образовательные программы, создаются образовательные технологии.

Управление регулирует функции и структуру деятельности людей в процессе достижения нужного результата /25/.

Своеобразный синтез многофункциональности философии представлен социальной философией, предметом исследования которой является общество, тенденции и закономерности его развития. Именно эти вопросы привели к тому, что сферой собственно философии оказалось изучение общественного сознания в многообразии своих форм.

Сознание и самосознание – два взаимосвязанных и вместе с тем относительно самостоятельных уровня человеческой психики. Самосознание – это рефлексия сознания, направленная на внутренний мир человека. Предметом самосознания является сознание. Цель – познание собственных эмоциональных и интеллектуальных возможностей и способностей. Самосознание – внутренний диалог с самим собой. Сознание, мысли, чувства, воля выступают в самосознании не как нечто первичное, непосредственно данное, а как производное, как результат обработки исходной информации. Диалог с самим собой предполагает не только приобретение знаний о своих чувствах, мыслительных способностях, но и оценку собственных психических состояний.

Существенная черта самосознания – способность не только отделить себя от внешнего мира, но и противопоставить себя этому миру. Но в таком противопоставлении – не обособленность, а диалог.

Если индивидуальное сознание включает в себя эмоции, чувства, мысли, волю, память, характеризующие психику отдельного человека. То общественное сознание выражает совокупность общественных идей, взглядов и теорий. Оно способно активно влиять на формирование общественного бытия, способствуя его развитию или создавая многочисленные препятствия для такого развития.

Исследование действительного соотношения индивидуального и общественного сознания, равно как и всего спектра проблем общественного сознания, дает возможность глубже понять сущность социальных процессов и закономерностей, а также определить границы и возможности целенаправленного управления ими.

В отличие от индивидуального сознания, педагогическое сознание осталось во многом на предметно-деятельностном уровне: главное внимание уделяется содержанию и способам учебной деятельности без должного научного осознания и личностного восприятия новых педагогических идей. Мотивационно-ценностный и целевой компоненты профессиональной деятельности, от которой зависят все остальные, остаются невостребованными. Сегодня учитель должен позаботиться о формировании собственной философии образования, которая поможет ему понять назначение педагогической деятельности, придаст ей личностный смысл, создаст основу для построения своей педагогической системы. Наконец,

важнейшим условием становления личности является его духовное развитие. Духовность есть не что иное, как система высших потребностей, интересов, ценностных ориентаций человека, в которых выражено его отношение к миру и самому себе.

Сегодня социология, психология и педагогика сосредотачивают внимание на формирование ценностного отношения к миру как основной задаче образования. «Человек перемещается, словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой, и ему не избавиться от нее, как бы быстро он не бежал. Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя» /86/. Ценностные отношения человека определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности.

Задача воспитания заключается в том, чтобы помочь растущей личности осуществить сознательный выбор общественных ценностей и сформулировать на их основе устойчивую, непротиворечивую индивидуальную систему ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию и мотивацию ее поведения и деятельности. Высокий же уровень сформированности ценностных ориентаций позволяет человеку избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать их субъективную и объективную значимость, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Философы выделяют два уровня существования ценностного отношения человека:

- нижний – социально-психологический, переживаемый, характеризующий обыденное сознание людей (именно он определяет эмоциональные реакции и поступки),
- верхний – идеологический, осознаваемый, формируемый в процессе не только переживания, но и осмысления реальности /63; 65/.

Таким образом, ценностное сознание – это ценностное отношение высшего уровня. Мировоззрение учителя является следствием не только эмоционального отклика на явления жизни и учебно-воспитательной деятельности, но и их осмысления, глубокого осознания, результатом которых становится построение своей жизненной и профессиональной позиции. В сферу педагогических реалий входит и сама личность учителя как субъекта учебно-воспитательного процесса. Следовательно, ценностное сознание учителя включает в себя и самосознание, без которого невозможны его профессионально-личностное самосовершенствование, творческий рост.

Ценностное сознание и самосознание становятся стимулом к действию, оформляясь и закрепляясь в ценностных ориентациях учителя. Ведущее место в них занимают профессиональные, оказывающие решающее влияние на становление и развитие педагога. Исследователи выделяют мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности как центральное звено

в сложном синтезе структур, образующую профессиональную готовность. Формирование исполнительского (процессуального) компонента профессиональной готовности – знаний, умений, навыков они рассматривают как производное от уровня развития ценностных ориентаций личности, определяющих ее потребность в овладении педагогическим мастерством, в развитии педагогических способностей /25/.

Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как: гностические; проектировочные; конструктивные; коммуникативные; организаторские

Гностические способности состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду /39/.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию "педагогического лабиринта", т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и "творчески".

Конструктивные педагогические способности состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

Коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются:

- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);
- хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;
- суггестивными свойствами личности или способностью к внушению

Организаторские педагогические способности состоят в особой чувствительности педагога:

- к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время;
- продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;
- продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся

самоорганизации;

- продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;

- продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения.

Итак, можно утверждать о том, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей и что другие способности включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностях в условиях их дальнейшего развития.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.

Смыслжизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:

- на избранную профессию как образ жизни и способ её полноценного и творческого проживания;

- на человека как на цель, а не на средство;

- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя, как мы уже отмечали в предыдущей теме, входят: общая направленность его личности; некоторые специфические качества - организаторские; профессиональная работоспособность; физическое и психическое здоровье.

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

- тип направленности;

- уровень способностей;

- компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально -психологическая и аутопсихологическая компетентность /40/.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события" /40/.

Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

- объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
- субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, "Я"-концепция (см. Приложение А), установки, личностные особенности /51; 43/.

Она же выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя.

В разрабатываемой в настоящее время модели личности учителя в контексте той же схемы "деятельность - общение - личность" выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (Н.В. Кузьмина)

1) Проектировочно-гностические способности:

- педагогическое целеполагание;
- педагогическое мышление.

2) Рефлексивно-перцептивные способности:

- педагогическая рефлексия;
- педагогический такт;
- педагогическая направленность.

Далее мы подробно рассмотрим рефлексивно-перцептивные способности учителя.

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной.

Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.

Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков.

В структуру навыков входят три типа: социально-перцептивные

навыки; рефлексивные; интеллектуальные.

Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащегося.

В свете современных исследований имеется прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью «Я»-концепции субъекта и отражением им личностных особенностей других людей. Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях своей собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях /100/. Стереотипное восприятие учащихся усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает педагог в своем педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает. Здесь проявляется своеобразная психологическая защита, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными причинами: "трудный контингент", "безответственные личности", "случайные для профессии люди", "лентяи" и т.п. /9/.

Исследования показали, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного "Я" и с проницательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два направления:

- восприятие их как личности педагогом;
- восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства, например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Выполняя прогностическую, проектирующую функцию, профессиональные ценностные ориентации позволяют учителю выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании. Они играют смыслообразующую роль: сознание значимых моментов педагогической деятельности как ценных для себя обеспечивает моральную устойчивость и психологическую

готовность человека к самым сложным и трудным моментам предстоящей деятельности.

В ценностных ориентациях учителя можно обнаружить три этапа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

- к педагогическому труду (определение цели и личностного смысла данной деятельности);
- к личности ученика (ее безусловное принятие и проектирование развития);
- к личности учителя и к самому себе как педагогу (профессиональный идеал и Я-концепция учителя) /64/.

Все они взаимосвязаны, но системо- и смыслообразующим является отношение к личности ученика.

Таким образом, взаимосвязь личностного и профессионального компонентов ценностного сознания учителя наиболее ярко проявляется в его смысло-жизненных ориентациях. Аксиологический подход к подготовке учителя предполагает изменение всей системы педагогического образования: не только его целей, содержания, но и применяемых технологий, условий обучения.

Следует особо остановиться на педагогических советах, которые стали носить обучающий и дискуссионный характер. Отказавшись от монологической формы их проведения, стала разрабатываться такая форма, как деловая игра. Участие учителей способствует формированию педагогической системы, индивидуального стиля педагогической деятельности. Методическая работа в школе позволяет разрешать проблемы по отношению к конкретной личности учителя, его профессиональному росту, способствует утверждению педагогических ценностей, важных для педагогического коллектива школы.

В большинстве школ созданы организационные координационные органы методической работы – методические советы. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет одну – единственную функцию – повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя.

Таким образом, методический совет – это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в школе относятся: предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школы молодого учителя, школы передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы другое.

Какие бы формы методической работы не избрал учитель, ее эффективность, в конечном итоге, определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой.: вуз – ИПК – семинары, курсы и тому подобное, но и периодами напряженного интеллектуального труд в промежутках между ними. Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализации и дифференциации обучения, развивающего обучения, модульного обучения, обучения в школах нового типа: гимназиях, лицеях, колледжах.

Одной из фундаментальных научных абстракций учения в целом является проблема деятельности. Это – предмет изучения всех наук о человеке и обществе, так как деятельность – источник появления человека, основание всей его жизни, становление его как личности. Богатство деятельности, как утверждают философы, неисчерпаемо. Его невозможно заменить никакой программой, никаким специальным конструированием. Деятельность является кардинальной проблемой, определяющей сущность формирования личности, ее место в общественной жизни, ее влияние на развитие новых поколений, ее роль в онтогенезе.

Исследователи выделяют свойства такой деятельности: целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер. Эти свойства составляют сущность деятельности любого вида. Таким образом, общая теория деятельности создает возможности для построения теории деятельности в педагогике. Следует, однако, отметить, что в исследованиях, проводимых на идеальном уровне, реальный процесс не находит отражения /64/.

Сегодня кардинально меняется представление о механизмах формирования личности в процессе деятельности. Если раньше считалось, что развитие человека состоит в освоении социального и культурного опыта,

который сопровождается изменением, преобразованием этого опыта, то теперь на передний план выступает иное представление. Человек развивается за счет того, что он начинает видеть и понимать образцы деятельности – индивидуальной, совместной, коллективной – и преобразует эти образцы, выражая в этом процессе самого себя, свое своеобразие. Высшими можно считать образцы деятельности, которые позволяют выделить и объективировать границы освоенного человечеством на настоящий момент.

Чтобы наметить в феноме воспроизводства то, что значимо для воспроизводства и условий получения эффекта воспроизводимости, необходимо уточнить понятие «деятельность». О.С.Анисимов выделяет три основных признака этого понятия:

- 1) любой процесс есть деятельность,
- 2) она предполагает соотнесение процесса с удовлетворением потребности индивида и личности,
- 3) процессы, в которых участвует человек, должны быть соотнесены с ситуацией социо-технического характера, с наличием внешнего для индивида требования к преобразованию реальности /4/.

Деятельность определяется как целенаправленная активность, дающая лично- или общественно значимый результат /53; 23/.

Деятельность человека – необходимое условие его развития. В процессе деятельности приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Как показали исследования психологов (А.Леонтьев, С.Рубинштейн, А.Смирнов, Б.Теплов и др.) в деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

Правильная организация деятельности детей и молодежи, соединение учения, труда и игры в их воспитании и обучении – основной путь руководства их всесторонним развитием /26/.

Для педагогики проблема деятельности служит основой формирования общественной личности. Вне деятельности невозможно решать задачи учебно-воспитательного процесса.

Научно-теоретическая разработка этой проблемы педагогики может составить основу для множества педагогических исследований и практической деятельности учителей и воспитателей.

Для педагогического процесса, а главное, для построения теории деятельности в педагогике имеют значение положения об общественной сущности человека, его активной роли, о преобразующей, изменяющей мир деятельности людей, поскольку личность, формируемая в этом процессе, тоже характеризуется не только тем, что она делает, но и как она это делает /41/.

В этой концепции находит свое выражение проблема совместной деятельности, что для педагогического процесса весьма важно, так как именно в этой деятельности, приносящей в общую деятельность своеобразие, обогащение в коллективной деятельности.

Для того, чтобы функционально осмыслить категорию деятельности,

представим ее компонентную структуру.

Структура деятельности включает в себя шесть компонентов:

- 1 Цель.
- 2 Мотив.
- 3 Действие.
- 4 Средство.
- 5 Результат.
- 6 Оценка.

Если отсутствует хотя бы один из указанных компонентов, это нельзя назвать деятельностью /41/.

К.Д.Ушинский определил данное понятие ярко и эмоционально: «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей» /88/.

Действие – это один из компонентов деятельности. В массовой школьной практике мы чаще всего наблюдаем, что обучающимся предписано выполнение действий по заданному образцу вне связи с другими компонентами деятельности. В этом случае действие определяется как проявление импульсивной энергии.

Учитель на уроке сам ставит цель, организует действие детей, при этом цель и мотивы часто остаются неосознанными школьниками, все обучаемые в общий процесс не включаются. Можно наблюдать слепую разрядку энергии в пространство, импульсивную, спонтанную активность, часто даже не активность, а реактивность – ответ на воздействие извне.

В этом случае можно говорить лишь о том, что организовано действие репродуктивного характера, а не деятельность школьников. Естественно можно надеяться только на педагогический результат, связанный с формированием навыка, а не с процессом развития.

Следовательно, развитие интеллекта школьников, творческого потенциала детей, обеспечение общей процедуры саморазвития личности, если действительно необходимо этого достичь в процессе обучения, должны не провозглашаться, а обеспечиваться технологически в учебном процессе, построенном на принципиально иных научно-методических основах.

Разграничить и сравнить традиционный (объяснительный) и деятельностной способы обучения поможет таблица 1.

Таблица 1

Механизмы организации учебного процесса в традиционном и развивающем способах обучения

Объяснительный способ обучения	Компоненты деятельности	Деятельностный способ обучения
Задается педагогом, может декларироваться лицом, его заменяющим (старшеклассником)	1. Цель – модель желаемого будущего, предполагаемый результат	В процессе проблематизации обеспечивается внутреннее принятие учащимися цели предстоящей деятельности
Используются внешние мотивы деятельности	2. Мотивы– побудители к деятель-	Опора на внутренние мотивы деятельности

	ности	
Выбираются педагогом, часто используются привычные, независимо от поставленной цели	3. Средства – способы, с помощью которых осуществляется деятельность	Совместный с учащимися выбор разнообразных обучающих средств, адекватных цели
Организуются инвариантные действия, предусмотренные учителем	4. Действия – основной элемент деятельности	Вариативность действий, создание ситуации выбора в соответствии с возможностями ученика
Прослеживается внешний результат, главным образом, уровень освоения знаний	5. Результат – материальный или духовный продукт	Главное – внутренние позитивные личностные изменения в процессе учения
Сравнение полученного результата с общепринятыми эталонами	6. Оценка – критерий достижения цели	Самооценка на основе применения индивидуальных эталонов достижения

Как видим, при объяснительно-иллюстративном способе обучения деятельность задается учителем извне, а потому чаще всего не воспринимается школьниками и становится для них безразличной, а иногда и нежелательной. Все компоненты деятельности оказываются в руках учителя, личность школьника здесь не представлена, более того, она может восприниматься и как нечто, тормозящее действие учителя. Педагог организует свою деятельность, транслирует готовое содержание, контролирует и оценивает его усвоение. В обязанности ученика входит лишь выполнение предложенных учителем репродуктивных действий.

Как уже было отмечено, что нет учебной деятельности, где нет цепи самостоятельно пройденных школьником шести этапов: цель → мотив → действие → средство → результат → оценка. Однако следует добавить еще рефлексию, которая должна стать спутником обучающегося на каждом этапе организации деятельности и применяться в случае возникновения затруднений, ибо без самостоятельного выявления ошибок и их причин не может быть обеспечен требуемый уровень достижения цели.

Учебный процесс должен протекать в условиях мотивированного включения школьника в познавательную деятельность, которая становится желаемой, привлекательной для школьников, приносящей удовлетворение от участия в ней. Поскольку познавательная деятельность активизирует педагогический процесс, его отождествляют с активизацией. Термины: «активность учащихся», «активная познавательная деятельность», «активизация обучения» часто различаются.

Широкое понятие активности учащихся имеет философский, социальный, педагогический, психологический и иные аспекты (Аристотель, Э.И.Монозон, И.Ф.Харламов и др.). Рассматриваемое в психолого-педагогическом аспекте это понятие связано с целями обучения. Через цели

организации активной учебной деятельности школьников влияет на все остальные компоненты методической системы и их взаимосвязи /78/.

Сущность активной познавательной деятельности определяется компонентами: интерес к учению, инициативность, учебно-познавательная деятельность /73/.

Анализ понятий активности школьника в процессе обучения предполагает изучение таких психолого-педагогических закономерностей, как формирование потребности к изучению, создание положительной эмоциональной атмосферы обучения, способствующей оптимальному напряжению умственных и физических сил учащихся, активизации учения.

Суть активизации учения школьника заключается не в обычной умственной активности и мыслительных операциях по решению стереотипных школьных задач, она состоит в активизации его мышления, в формировании познавательного интереса и моделировании умственных процессов, адекватных творчеству. Активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели.

Все это оставляет большой след в развитии личности, ее потребностей, устремлений, ее действий, умений и способностей. Принято считать, что субъектом деятельности в учебном процессе является учитель, поскольку именно он строит весь процесс деятельности: ставит цели, организует учебные действия у учащихся, побуждает их к действию, корректирует эти действия, подводит к конечному результату. Однако, если бы учитель всегда жестко управлял деятельностью учащихся, он никогда не достиг бы цели формирования личности ученика, необходимой обществу.

Назначение деятельности учителя – всемерно способствовать тому, чтобы ученик сознательно и целенаправленно совершал учебные действия, руководствовался значимыми мотивами, осуществлял самоорганизацию, самонастраивался на деятельность. Слияние деятельности учителя и учащихся, выполнение намеченной цели с высоким результатом обеспечивают совершенствование учебного процесса. Вот почему, не утрачивая своей ведущей роли в педагогическом процессе, учитель-воспитатель обязан способствовать тому, чтобы ученик становился субъектом деятельности /90/.

Опираясь на труды известных философов, рассмотрим основополагающие философские идеи, которые составляют специфику и свойства взаимодействия. Как утверждает Т.Парсонс: «Структура всякой системы – процесс взаимодействия» /47/. Эволюция систем заключается в образовании «более гибкого и тонкого» взаимодействия между элементами вместе с увеличением числа элементов (Г.Н.Поваров).

Наиболее существенные свойства категории взаимодействия:

1) всякое взаимодействие есть изменение состояния взаимодействующих объектов – обмен энергией, информацией, веществом;

2) сущностью взаимодействия является диалектический процесс единства и борьбы противоположностей;

3) процесс взаимодействия в каждый отрезок времени изменяется, и это изменение имеет структурный характер.

В педагогических взаимодействиях имеют место свойства:

1) дискретности и запаздывания, последействия: подлинное их действие (фаза активного мышления, осмысления) начинается зачастую после самого процесса взаимодействия, а не в момент его;

2) устойчивая взаимосвязь типа воспитательных взаимодействий с социально-историческими условиями;

3) асимметрии, которую, однако, относят в большей степени к взаимодействию государства, институтов воспитания и человека, но не взаимодействиям педагога и воспитанника, что на наш взгляд, неверно /89/.

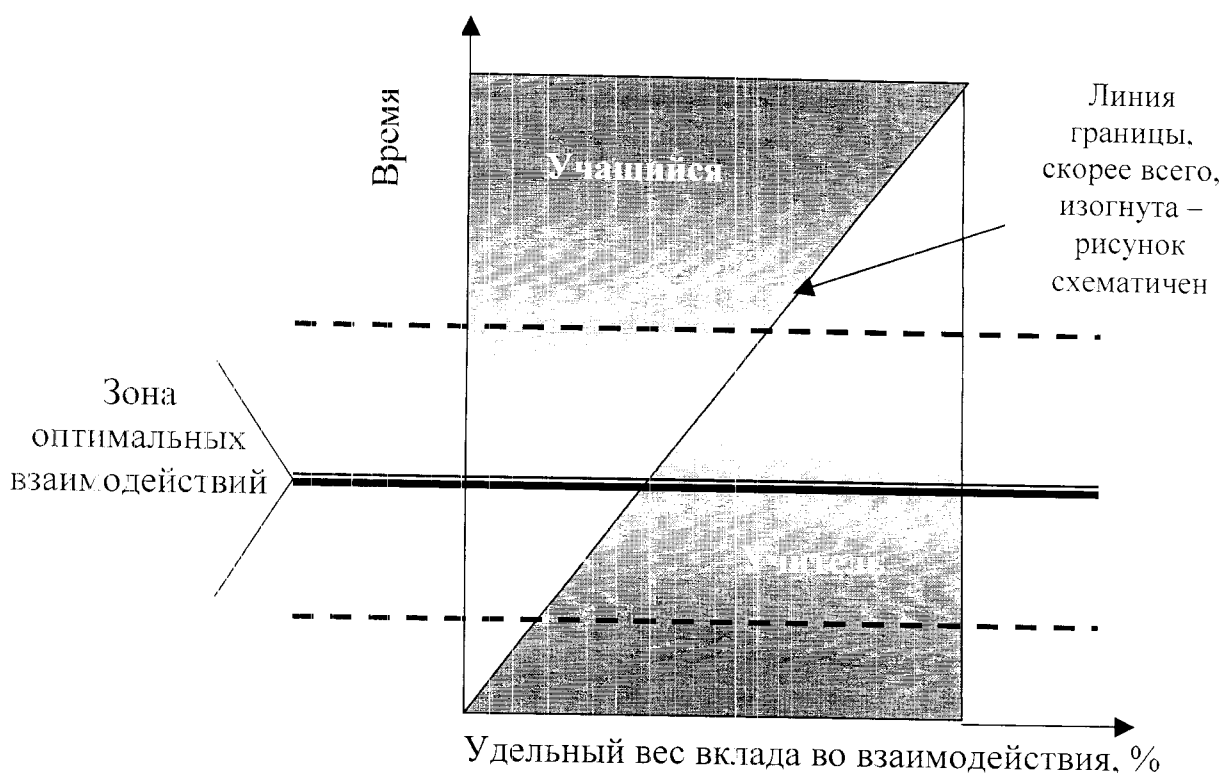


Рисунок 2 Асимметрия учебно-воспитательных взаимодействий

В процессе взаимодействия педагога и учащегося меняются их методы и содержание. Вначале учащийся нуждается в активных побуждающих действиях педагога, в организации. При пересечении уровня оптимальных взаимодействий организационные моменты обучения (решение учебной задачи) уже интериоризированы, намечены цели дальнейшего саморазвития — на данном этапе обучения должно обеспечить развивающейся личности раскрепощенные из-под управления со стороны педагогов, проявление инициативы, творчества, индивидуальности, поддержать стремление к свободному самосовершенствованию, должны преобладать гуманистические методы.

При эффективном педагогическом управлении механизмы развития и

обновления заложены в самой системе, и эти механизмы – информация. Система эффективна, если она целенаправленна и непрерывно адаптируется к личности ребенка, побуждая его к саморегуляции /79/. Развитие личности является целью педагогических взаимодействий и происходит в их процессе, изменяя при этом сам процесс взаимодействий.

Это позволяет заключить, что движущими факторами развития системы педагогических взаимодействий являются внутренний и внешний информационный обмен в системе и определяемое их комбинацией наличие и характер цели саморазвития у обучаемых.

Далее мы рассмотрим сущность управленческой деятельности как одну из ведущих форм деятельности в педагогическом процессе.

В развитии теории управления в системе образования определенные достижения имеются с позиции методологии управления, которые представлены в трех аспектах:

- управление как деятельность (В.С.Лазарев, Г.Х.Попов, М.М.Поташник, А.Файоль и др.);
- управление как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого (В.Г.Афанасьев, А.Б.Ительсон, А.А.Орлов, Н.С.Сунцов, Н.Д.Хмель) /93/;
- управление есть взаимодействие субъектов (В.Г.Афанасьев, В.И.Зверева, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова).

Исследуя проблемы управления, известный ученый М.Марков дал определение управленческой деятельности в целом, которое представляется в выражении сознательного стремления субъектов регулировать и направлять социальные процессы и явления /12/.

Таким образом, нам необходимо предварительно выяснить, в чем заключается специфика управленческой деятельности в педагогическом процессе, каковы ее цели, какие изменения в характере управленческой деятельности происходят в условиях современной школы.

Проблемы взаимопонимания между педагогами и обучаемыми (А.А.Бодалев, С.В.Кондратьева и другие) значимы в силу того, что контакт возможен только в условиях достаточно полного взаимопонимания между обучающимися, достижение которого требует поиска определенных условий и приемов /9/.

Особенности организации педагогического процесса заключаются в том, что объект воспитания одновременно является и субъектом деятельности. Это положение можно считать одним из главных признаков педагогического взаимодействия, в котором можно выделить следующие составные элементы:

- информационный;
- организационно-деятельностный;
- управленческий;
- коммуникативный (общение).

Все эти элементы взаимосвязаны и представляют собой сложный характер педагогического взаимодействия. В зависимости от главной цели,

вытекающей из социального заказа, в характере педагогического взаимодействия будет доминировать один из его элементов. Он и будет определять логику и характер педагогического процесса.

Поскольку педагогический процесс – процесс управляемый, то на его результативность, а также на характер и логику влияет стиль отношений между педагогом и учащимися, который в свою очередь зависит от личности педагога с одной стороны, а с другой – от идеологии и социальных условий общества.

Управление педагогическим процессом сегодня – это управление поиском и реализацией индивидуально выбранного педагогом пути развития, что требует использование инновационных управленческих технологий. Модернизация образования требует изменения технологии учебного процесса в сторону приоритета опосредованного влияния педагога на учеников, разнообразия форм и методов учебного труда в контексте творческой познавательной деятельности, в которой доминирует преобладание активных форм организации учебного процесса, эмоциональная насыщенность урока, взаимодействие учащихся в общении и сотрудничестве, работа в паре и группе, положительная внутренняя мотивация учебной деятельности, обучение в зоне ближайшего развития.

В педагогической литературе «взаимодействие» рассматривается как универсальная форма развития, ведущая к изменению взаимодействующих сторон, к их активному влиянию друг на друга. Субъекты такого взаимодействия в нашем исследовании – учащиеся общеобразовательной школы.

По-прежнему, главным действующим лицом в системе образовательно-воспитательной деятельности остается педагог. Самое интересное содержание, самые прогрессивные технологии не могут существенно повысить качество образования, если педагогическое взаимодействие малоэффективно.

Педагогическое взаимодействие продуктивно, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную совместную с учащимися творческую жизнедеятельность, а учащиеся становятся реальными субъектами всех ее видов и форм. Трудно не согласиться с утверждением М.М.Поташника о том, что «истинный настоящий педагогический труд нетворческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого учителя, и любое педагогически оптимальное решение должно исходить из нестандартных условий. Если же человек, работающий с детьми, не учитывает этих особенностей, то его труд лежит уже за гранью того, что называется словом «педагогический» /74/.

Педагогическая деятельность всегда предполагает творчество. Важной задачей овладения педагогическим творчеством является познание собственной профессиональной индивидуальности. Поэтому творческим может быть и начинающий учитель, пока не ставший мастером. Уровень же педагогического творчества выше у того учителя, который в совершенстве

владеет педагогической профессией, так как опыт и мастерство - важнейшие факторы развития творчества учителя. Нет мастерства без творчества.

С целью коррекции и развития творческих начал, необходимости формирования нестандартности мышления, творческого воображения, интуиции используются ролевые игры, отчеты о педагогической деятельности, проводятся психологические тренинги, участие в творческих группах по практическому осуществлению педагогических идей.

Таким образом, диагностика, и коррекция профессиональной деятельности дает возможность определить состояние и качество этой деятельности на основе научнообоснованных показателей, разработать систему мер с коллективом и отдельными учителями, а поэтому коррекционно-диагностическая деятельность является фактором роста профессионального мастерства педагога.

Одним из важных резервов в управлении процессом формирования индивидуального стиля в педагогической деятельности учителя является психологический аспект. Такая потребность вызвана тем, что упор делается на методическую подготовку учителя, а его психологические, психические качества, которые имеют непосредственное отношение к успешности его педагогической деятельности, в том числе к его методическим умениям и навыкам.

Управлять процессом формирования индивидуального творчества учителя можно элементарными действиями, алгоритмами, через создание соответствующих моделей разнообразных творческих решений.

Но формирование стиля работы учителя проходит в атмосфере взаимодействия с детьми, требует от него постоянного управления своим психическим состоянием и творческим самочувствием. Именно поэтому важную роль в управлении творчеством отводим второму пути - созданию необходимых предпосылок формирования и развития творчества, вызывающих творческое самочувствие.

Без умения управлять собственным психическим состоянием, без создания соответствующих внешних и внутренних условий учитель не сможет реализовать теоретические знания в общении с детьми.

1.2 Управление в системе «учитель-ученик» в современных образовательных технологиях

Продолжается действие ложного инновационного импульса, охватившего все стороны педагогической практики: содержание образования, методы обучения и воспитания, управления образованием.

Главная проблема, стоящая перед специалистами в области педагогики, связана с поиском более эффективных способов организации учебного и воспитательного процессов на основе индивидуализации и включения механизмов личностного развития.

Еще задолго до преобразований в системе образования мировая

педагогическая мысль была направлена на поиск ответа на вопросы, что такое гармоническая личность и каким в связи с этим должны быть воспитание и обучение. Из истории педагогики известно, что выдающиеся ученые прошлого отводили педагогу главную роль в обучении. Напомним, что Я.А.Коменский в «Великой дидактике» проводил аналогии между солнцем и учителем, подчеркивая их значимость в жизни людей /34/. Характерно, что влияние личности учителя на душу ребенка огромно, его заменить ничем невозможно.

В исследованиях по педагогической психологии накоплено множество фактов о влиянии учителя на отношение детей к учебной деятельности. Именно через учителя школьник познает мир, учится любить, критически относиться к себе и оценивать других. Кроме того, любовь к учителю освещает дальнейший жизненный путь человека, ставя в нем своеобразные верстовые столбы порядочности, честности, доброты.

В 60-х годах минувшего века А.В. Петровский с сотрудниками выявил, что у школьника в группе появляется потребность и способность быть личностью /72/. Она преобразует поведение других людей, влияет на их ценности, волю и эмоции. Каждый человек представлен в других людях и в себе самом «как в другом» /28/. Было показано, что процесс воспитания и обучения зависит от ролевой ориентации учителя.

Учителя функционально-ролевой ориентации, постоянно и явно для учеников оценивая их, регламентируют активность детей, невольно ограничивают проявления их творческих потенций. В общении с неординарными, творчески ориентированными людьми, предметом оценки которых прежде всего являются смысловые преобразования, обогащается личность обучающегося, его внимание не акцентировано на том, как он в данный момент воспринимается учителем. В этом общении происходит актуализация двух систем ценностей, весьма важных для учащихся. Первая – это ценность доверия, возникающая в силу того, что оценки педагога не содержат угрозы «я» ученика. Вторая – ценность творчества, высоко значимая. Творческий учитель влияет на учащихся опосредованно, содержанием своей деятельности. Педагог неролевого направления действует на паритетных началах, а нестандартное поведение обучаемых не вызывает у него неприятных эмоций. Нормативно-ориентированные учителя вызывают у своих подопечных только навыки социального взаимодействия.

Тем самым в школе А.В.Петровского роль учителя в учебной деятельности ученика рассматривалась в структуре стратометрической концепции личности в группе /72/.

Деятельность учителя только тогда будет принята школьником, если она понимается им не только как развертывание приемов и средств. Должна быть духовная (эмоциональная, оценочная, волевая и пр.) связь, позволяющая принять, сделать своим достижением то, что исходит от учителя. Именно выполняемая роль вовлекает ученика в содружество и сотрудничество с учителем.

Анализ литературы показывает, что свойства личности и деятельности

учителя определяют его профессионализм, который последнее время рассматривают с позиции акмеологии (Н.В.Кузьмина, В.Н.Максимова и др.). Несмотря на теоретическую неоднозначность и разнородность понятий, используемых в акмеологическом подходе, внимание авторов к качественной оценке личностного и деятельностного роста учителя является продуктивным.

Одно из центральных понятий педагогической акмеологии - это понятие профессионализма педагога /51/. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся). /1; 444/.

По мнению А.К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- *объективные критерии*: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов - обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога - диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной);

- *субъективные критерии*: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

- *процессуальные критерии*: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

- *результативные критерии*: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе) /1/.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- 1) уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;

- 2) уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения;

- 3) уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

- 4) уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения

авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учетного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания /45/.

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации и гуманитаризации обучения. Этот процесс проявляется прежде всего в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д. Поэтому управление в системе «учитель-ученик» мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга.

Новая образовательная парадигма выдвигает на первое место не знания, умения и навыки, а личность ребенка, ее развитие посредством образования.

Если исходить из содержательного обобщения понятия «личность», то наиболее конкретным определением может быть следующее:

«Личность – это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств:

- совокупность социально значимых свойств человека;
- система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;
- система деятельности осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;
- осознание окружающего мира и себя в нем;
- система потребностей;
- совокупность способностей, творческих возможностей;
- совокупность реакций на внешние условия и т.д.» /66/.

В этих условиях важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие субъектов учебной деятельности – учителя и учеников.

Характерной чертой современной педагогической науки является стремление к созданию новых образовательных технологий, ориентированных на личностное развитие ребенка.

Личностно-ориентированный подход к учащимся в учебно-воспитательном процессе – ключевое направление прогрессивных педагогических технологий. Он объединяет и воплощает следующие воспитательные идеи и принципы:

- идею развития личности, или личностной направленности воспитания и образования.

Личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности: знаний, умений, навыков (ЗУН), способов умственных действий (СУД), самоуправляющего механизма личности (СУМ), сферы эстетики и нравственности (СЭН) и сферы действенно-практической (СДП). Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

- общечеловеческие принципы гуманизма.

Гуманистический смысл личностного подхода состоит в признании ученика полноценной человеческой личностью, обладающей такими же, как и взрослый человек, качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей. Любые недостатки школьника не могут быть основанием для отрицательной оценки его личности в целом для неприятия ее, проявления неуважения к ней; личностный подход направлен на поддержку, помощь такой личности. Педагогический гуманизм включает также оптимистическую веру в ребенка, в его творческие силы и способности, выявление и стимулирование его лучших качеств. Такое понимание принципа гуманизма учителем и реализация его наилучшим образом способствует формированию человеческого, гуманного отношения развивающейся личности ребенка к окружающим людям, обществу, природе, миру.

Гуманистическое направление в воспитании подрастающего поколения представлено крупнейшими педагогами и психологами мира: Я.Корчак, В.А.Сухомлинский, И.П.Иванов, С.Л.Соловейчик, Ш.А.Амонашвили, К.Роджерс, Р.Штейнер, М.Монтессори, С.Френе и др.

- идею демократизации педагогических отношений как основы формирования демократической личности.

Личностный подход требует демократизировать педагогические отношения, предоставить школьнику личностного равенства с учителем и демократических возможностей. Только при таких условиях можно сформировать у молодых людей осознанную гражданскую позицию, готовность к социальному творчеству, участию в демократическом общественно-государственном управлении, ответственность за судьбы Родины и мира. Именно такие условия существовали в школах-коммунах 20-х годов и создаются сейчас в школах В.А.Караковского, А.Н.Тубельского и Е.А.Ямбурга, М.П.Щетинина, И.Н.Закатовой, Н.Н.Селезневой и др.

- углубление индивидуального подхода.

Индивидуальный подход как составляющая личностного подхода включает принцип природосообразности обучения и воспитания, то есть дальнейшее развитие дифференциации, фуркаций, различной профилизации школьной системы. Индивидуальный подход углубляется и расширяется: он включает психологическую диагностику, учет индивидуальных и возрастных особенностей личности, прогнозирование ее развития и индивидуальный корректив в групповой системе воспитания. Это означает отказ школы от ориентировки только на среднего ученика, стимулирование и развитие индивидуальных задатков и способностей личности во всем многообразии жизнедеятельности учащегося.

- идею активизации и использования внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

Основным звеном личностного подхода является управление формированием Я-концепции личности. Глубокое изучение учителем психологических характеристик и особенностей личности дает возможность наиболее полно использовать для ее формирования так называемые

психогенные факторы развития. Сильнейший из этих факторов в школьном возрасте – это образ Я, или Я – концепций личности. Успешность деятельности, положительные оценки и отношение окружающих (учителей и родителей) формируют у личности самоуважение, уверенность, удовлетворение (положительную Я-концепцию), что в свою очередь вызывает у учащегося интерес к учебе, доверие к учителям, школе: в этом случае и возможно соединение усилий учителей и учеников, интенсивное развитие и саморазвитие. В технологии саморазвития личности формирование положительной Я-концепции системообразующий фактор.

Представления о личностно-ориентированном образовательном процессе в зарубежной науке реализуются на практике различно. Очень многие из них в терминах психологии поведения, неопрейдистских учений, взаимодействие с «личностными полями», с акцентом на фрустрациях, эмпатии, копинг-поведении и т.п. При всем многообразии подходов к личности в обучении и воспитании важны общие моменты: учитель и ученик должны так взаимодействовать, чтобы между ними создавались гармония, взаимное удовлетворение, которые приведут к успехам в деятельности. Поэтому в настоящее время известны такие направления личностно-ориентированного образовательного процесса, как «план Трампа», «обучающий диалог», «кооперативная революция в образовании», «коммуникативная педагогика», «пасторальная программа» (Д.Каллоги, Р.Кирк, П.Фрейре, А.Шелунд).

Внедрение личностно-развивающего обучения предполагает создание предметных условий для развития самооценных форм активности учащихся, то есть составления таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта и к созданию коммуникативных условий для поддержки самооценной активности учащихся.

Философия теории личностного развития состоит в том, чтобы помочь человеку стать самим собой. Такая дидактика является составной частью культурно-исторической педагогики, цель которой – формирование нового (надмирного, планетарного) сознания и самосознания. Это педагогика «не ответного, а ответственного действия» /25/.

Процесс обучения должен носить проблемный, исследовательский характер.

Построение системы педагогического образования на деятельностных основаниях потенциально позволяет решить главную проблему всякого образования – формирование личности как активного и творческого субъекта собственного развития и развитие окружающей его действительности /46/.

Участь способам письма, счета, чтения, ребенок ориентирует себя на самоизменение – он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уроне достижений. Самое существенное в учебной деятельности – это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений.

Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира.

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос.

При возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примиряясь и пробуя, но он же может решать задачи в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в своем воображении.

Процесс непосредственного общения с окружающим миром дает возможность

1) включать ребенка в активную познавательную, а нередко и исследовательскую деятельность, так как объект изучения, исследования доступен непосредственному восприятию;

2) широко применять практические методы обучения, которые в большей степени, чем другие методы, создают условия в процессе обучения ставить ребенка в ситуацию субъекта деятельности;

3) использовать имеющуюся у ребенка огромную информацию об окружающем мире для того, чтобы ему постоянно предъявлять задачи логического и творческого характера, а значит, иметь в руках инструмент для развития мышления, деятельности обобщения и творческой деятельности;

4) создавать благоприятные условия для самовыражения, организации коммуникативного общения, применения в учебном процессе элементов дискуссий, являющихся эффективным средством развития личности;

5) использовать огромные возможности мира, окружающего ребенка, для развития души, чувств, эмоций, экологической и этической культуры.

Так, по мнению А.А.Маслоу, в процессе обучения надо сначала помочь ребенку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определенную форму, придуманную кем-то заранее, создать условия для самопознания, самовыражения /52/.

В процессе обучения следует уделять больше внимания формированию у учеников познавательных умений, рациональных приемов учебно-познавательной деятельности: самостоятельно работать с книгой, проводить наблюдения, ставить опыты, систематизировать и обобщать свои знания /87; 30/.

Известно, что личность может освоить лишь то, что осознается как способ деятельности, то есть распрямленный мир. Среди средств обучения, способствующих эффективному опредмечиванию и распрямлению знаний, выделяется метод творческих проектов, под которым подразумевается такая деятельность учащегося, в процессе которой под руководством учителя создаются материальные или духовные ценности, обладающие субъективной, а возможно, и объективной новизной, если иметь в виду, что проект выполняется от идеи до ее полной реализации.

Наблюдения за процессом учебной проектной деятельности показывают, что учащиеся стремятся сами добывать нужные сведения для выполнения проекта, производят необходимые расчеты. Учитель при этом превращается из лектора-рассказчика в консультанта-помощника. Он руководит творческой деятельностью учащихся, но делает это ненавязчиво.

Именно в проектном обучении воплощается в реальность идея развивающего обучения.

Внедрение методов творческих проектов в учебный процесс школы позволяет сохранить «самость ребенка» /54; 38/. Выполняя творческие проекты, школьники учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Ученик становится равноправным участником совместной деятельности с учителем, отвечая за свои успехи, промахи и недостатки. Он сам (на первых порах при участии учителя) анализирует каждый шаг своего учения, определяет свои недостатки, ищет причины возникших затруднений, находит пути исправления ошибок. Ему предоставляет право выбора способов деятельности, выдвижения предположений, гипотез, участия в коллективном обсуждении различных точек зрения. Чувство свободы выбора делает деятельность осмысленной, сознательной, продуктивной и более результативной. В процессе проектной деятельности у школьников развиваются общие и специальные способности.

Проводимые исследования доказывают, что проектная деятельность позволяет учащемуся более успешно осуществлять социально-психологический «вход» в профессию, чувствовать себя более комфортно в триаде «учитель – ученик – родители»; способствует повышению «ученического» фактора в организации обучения, укрепляет физическое и психическое здоровье школьника, формирует его волевые качества.

В.В.Давыдов пишет: «Процесс усвоения знаний может проходить в результате самостоятельного поиска путем решения познавательной задачи. А решать несложные познавательные задачи способен даже ученик первого класса. Решение задач служит одним из средств овладения системой знаний по тому или иному учебному предмету и в то же время способствует развитию самостоятельного творческого мышления» /17/.

Вопрос об управлении учением со стороны учителя рассматривается в педагогической науке как важный фактор эффективного обучения. Поведенческий стиль педагога во многом влияет на эффективность учения школьников.

При определении эффективных путей обучения в центре внимания стоит педагогическая деятельность и принципы ее организации. Педагогическая деятельность определяется как специфическая деятельность, осуществляемая учителем, которая способом своей организации определяет позицию ученика, его действия в учебном процессе.

Основанием педагогической деятельности является система педагогических функций. Они, главным образом, определяются необходимостью четко представлять структуру учебной деятельности и свои действия на каждом этапе от возникновения замысла до полного его

осуществления. В связи с этим выделяют три основные задачи педагога:

1) Включение учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (организация учебной деятельности школьников);

2) Обеспечение эмоциональной поддержки обучающихся, создание каждому ученику ситуации успеха на основе применения индивидуальных эталонов оценивания;

3) Проведение экспертизы полученного результата как педагогом, так и учениками.

Из этого следует, что образовательный процесс с личностной ориентацией сопровождает ученика как индивидуальность с уникальными психическими процессами и свойствами.

Личностно-ориентированное воспитание и обучение осуществляется на основе принципа включенности в жизнь школы. Используя такие ценности, как «развивающийся человек», «мы как богатство наших я», «мой мир», вводят ученика в человеческое общество и культуру /94/.

Если представить на схеме управление развитием школьника в личностно-ориентированном образовательном процессе, это будет выглядеть следующим образом (см. Приложение А).

В центре находится личность ребенка в комфортной развивающейся среде.

Психологический компонент личностно-ориентированного образования представляет собой следующие элементы: педагогическую и психологическую помощь детям, учителям и родителям, психологическую защиту детей группы риска, социально-педагогическую защиту, психологическую коррекцию индивидуального развития, стимуляцию саморазвития путем организации конкурсов, вечеров, олимпиад и так далее.

Названные факторы не исчерпывают всех причин, которые влияют на эффективность обучения и воспитания в школе личностно-ориентированного образования. Но главные из них:

- личностно-развивающие воздействия на учеников, приводящие к творческой атмосфере общения и, как результат, сотрудничеству и содружеству их с учителем;

- психологическое сопровождение личности ученика в течение обучения в начальной школе и информированность о нем учителей следующей ступени;

- формы обучения и воспитания, адекватные цели образования – развитие личности. В частности, очень важна классическая форма организации обучения – урок;

- наличие творческой обстановки, развивающей творческие способности ученика;

- личностный рост учителя, оценка его коллегами и самооценка.

Все сказанное выше приводит к необходимости описать имеющиеся в научно-педагогической литературе взгляды на понятие «управление».

«Управление – целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, стабилизацию, оптимальное

функционирование, обязательное развитие» /50/.

К.Я. Вазина говорит о том, что «управление – это функция системы, которая отвечает за формирование, обеспечивающее достаточные цели» /18/. Управление имеет место в любой системе «человек-человек». Главным объектом педагогического управления является деятельность подрастающего поколения, что требует четкой организации педагогических воздействий.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

- 1) убеждение;
- 2) упражнения и приучения;
- 3) обучение;
- 4) стимулирование;
- 5) контроль и оценка.

Следует также заметить, что в отечественной и мировой педагогике существует проблема методов воздействия на личность, поскольку нет единства взглядов на их отбор, количество, номенклатуру и основания, по которым их следует классифицировать.

Выделяют следующие наиболее важные формы организации педагогического воздействия:

- учебный процесс;
- внеаудиторная, внеклассная работа;
- семейное воспитание;
- воспитательная деятельность детских и молодежных организаций;
- воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и средств массовой информации.

Технологизация учебного и воспитательного процессов в современной отечественной и зарубежной педагогике связана с поиском таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в своего рода «производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» /25/.

Как показывает анализ педагогической практики в современной школе, за последние годы четко обозначилась тенденция перехода к обучению, ориентированному на личность.

Показательными исследованиями последних лет в этом смысле являются работы Серикова В.В. и Якиманской И.С.

Сериков В.В. рассматривает личностный подход в образовании как процесс познавательной активности школьников /79/. Якиманская И.С. исходит из того, что индивидуальность - это неповторимое своеобразие каждого человека, т.к. он является субъектом развития под воздействием разнообразных факторов в течение жизни. Учет индивидуальности означает создание социокультурной ситуации развития, для чего требуется иначе строить весь образовательный процесс. Она полагает, что технология личностно-ориентированного образовательного процесса требует конструирования учебного текста, дидактического материала, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ребенка. Следует

учитывать и стремление личности самой находить способы учебной деятельности. Учитель должен контролировать не столько результат учения, сколько процесс образования знаний /106/.

Как утверждает Казанская В.Г.: «Личностно-ориентированное образование включает и учителя как субъекта. В нем он выступает не столько как социально типичный представитель профессии, сколько ярко индивидуальной личностью, способной организовать демократичную жизнедеятельность школьного сообщества» /26/. Здесь же можно выделить несколько аспектов личностно-ориентированного образования:

- мотивационно-ориентационный;
- содержательный;
- организационный;
- оценочно-результативный.

Все они неразрывно связаны с учебной деятельностью ученика.

Для обеспечения более интенсивного и целенаправленного перехода к созданию адаптивной системы обучения целесообразно познакомиться с педагогическими технологиями, которые позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, различному уровню сложности содержания обучения.

В частности, характеризуя модульную технологию обучения, постараемся показать основные этапы ее реализации в учебном процессе.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике нашего времени. Наиболее полно основы модульного обучения разработаны в монографии П.Ю. Цявичене.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем /86/.

Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технологии овладения им. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучаемого и содержит в себе не только указание на объем знания, но и на уровень его усвоения. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя с учениками.

Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем осуществлять управление учением.

С целью повышения эффективности образовательного процесса, ориентируясь на новую образовательную парадигму, в отечественной педагогической науке разработан модифицированный вариант технологии модульного обучения (автор - Жанпеисова М.М.) В течение девяти лет (1992 -

2001 гг.) научно-теоретическая разработка данной технологии апробировалась в образовательных учреждениях различных регионов Казахстана с целью практического обоснования заложенных в ней идей /18/.

Результаты исследования и опытно-экспериментальная работа показали целесообразность её использования в средних школах, гимназиях, лицеях, колледжах, институтах и т.д.

При разработке своего варианта технологии обучения авторы основывались на общих принципах её построения (Дж. Блок, Л. Андерсен, Дж. Керрол, Б. Блум и др.), а также на данных психологической науки об особенностях развития личности, потребностях, развитии мотивационной сферы личности, специфике развития личностной познавательной структуры (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, А. Маслоу, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.М. Фридман и др.).

Разработанный вариант технологии носит модульный характер. Учебный модуль имеет конструкцию, состоящую из трех структурных частей: вводной, диалогической и итоговой.

Схематически учебный модуль выглядит так:

Вводная часть (ввод в модуль, тему)
Диалогическая часть (организация познавательной деятельности через диалогическое общение)
Итоговая часть (контроль)

Рисунок 3. Структура учебного модуля

По мнению психологов, изучение каждого самостоятельного раздела (темы) должно состоять из трех основных этапов: вводно-мотивационного, операционно-познавательного, рефлексивно-оценочного (Л.М. Фридман).

Вводно-мотивационный этап в данном модуле осуществляется во вводной части. В этой части учебного модуля учитель:

а) знакомит учеников с общей структурой и содержанием учебного модуля;

б) определяет цели и задачи познавательной деятельности учащихся в данном учебном модуле, при этом особое внимание уделяет «принятию» этих целей и задач каждым учеником;

в) кратко (в течение 15-20 минут) объясняет учебный материал по всей теме данного модуля, опираясь на опорные схемы.

Диалогическая часть учебного модуля является осуществлением второго этапа целостного изучения раздела (темы) - операционно-познавательного.

При конструировании этой части авторы исходили из концепции Л. Фридмана, которая основана на следующих положениях:

1. Учение рассматривается как система различных видов деятельности ученика в процессе индивидуальной, групповой, коллективной работы. Они направлены на развитие логического мышления, способностей, воображения, памяти, творчества, то есть на развитие тех качеств личности ученика, которые составляют цель образования.

2. Психологически оправданным управлением учением должно быть, в первую очередь, создание условий для развития потребностей, мотивов и целей деятельности ученика.

3. Управление учением должно быть гибким, оно возможно лишь при внутреннем росте учащихся, по мере возрастания степени обученности детей.

4. Ученики должны принимать непосредственное участие в определении целей конкретной учебной деятельности, т.е. управление должно быть личностным. Степень личностного управления процессом учения должна возрастать по мере роста учащихся, на старшей ступени обучения она должна приобрести всеобщий характер.

5. Управление процессом учения должно происходить в опоре на внутренние силы и возможности детей.

Формируется следующая структура подготовки учителем диалогической части, состоящая из 5 шагов-действий:

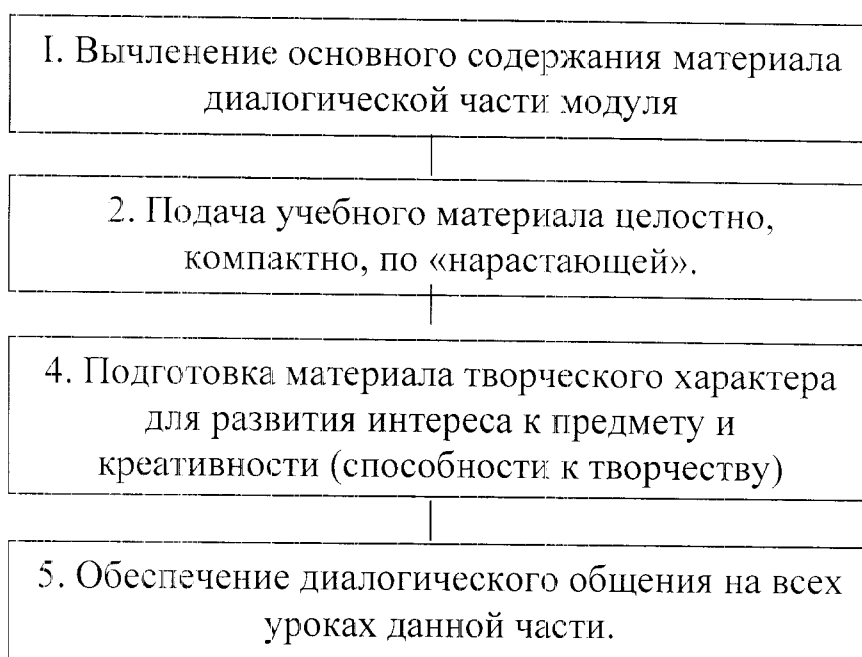


Рисунок 4. Структура подготовки диалогической части

Обучение и развитие – процессы, находящиеся в сложном взаимоотношении. Поэтому многие личностные психические свойства ребенка, по мнению психологов, проявляются и формируются в ходе собственной, приносящей удовлетворение, деятельности. В результате всякая попытка учителя «внести» в ребенка познание не приносит желаемых результатов, если не организована собственная деятельность ученика, причем деятельность, которая приносит ему переживание положительных эмоций от преодоления трудностей, открытий, получения положительного результата и,

главное, от самой познавательной деятельности.

Для этого учителю необходимо создать на уроке атмосферу психологической поддержки, психологического комфорта для каждого ученика.

К. Роджерс считает, что учитель может создать такую атмосферу, если будет руководствоваться следующими правилами:

1. Всегда демонстрировать детям свое доверие.
2. Помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач обучения.
3. Исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Выступать в качестве источника разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями.
5. Выступать в такой роли для каждого ученика.
6. Развивать в себе способности чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
7. Быть активным участником группового взаимодействия.
8. Открыто выражать в группе свои чувства.
9. Стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.
10. Хорошо знать самого себя.

В.А. Вялых предлагает оценивать благоприятность психологической атмосферы учебных занятий по шкале «комфортность - дискомфортность». Графически это выглядит так:

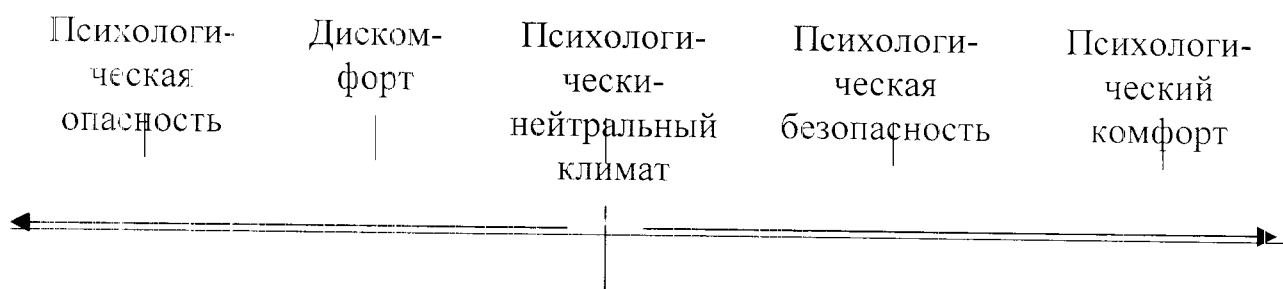


Рисунок 5. Оценка психологической атмосферы учебного занятия

Установлено, что результативность учения зависит от того, на какой из этих точек организован учебный процесс. Стрелка, ведущая влево, показывает уменьшение результативности, ведущая вправо - повышение результативности обучения.

Поиск, исследование, как показала практика, возможно организовать лишь в атмосфере исключительной доброжелательности, открытости, внутренней раскрепощенности личности на основе диалога, общения учащихся.

Общение является важным фактором развития личности человека, поэтому организация учебной деятельности посредством общения позволяет не только активизировать ее, но и оказывать большое влияние на развитие

личности ученика.

Обучение, построенное на общении и диалоге, осуществляется в учебном процессе посредством применения активных форм. К ним относятся:

- групповая или индивидуально-групповая;
- парная;
- коллективная.

Эти формы называются общими, или структурными. Есть еще и конкретные, или специальные формы:

- семинар;
- учебная конференция;
- диспут;
- групповая дискуссия.

Особое место среди средств активизации учебного процесса занимает игра, игровое обучение. Эта форма организации учения показала высокую эффективность в процессе обучения школьников 4-11-го классов.

Итоговая часть является последней, завершающей весь цикл обучения раздела или темы (рефлексивно-оценочный этап).

Именно в этой части ученики анализируют свою деятельность – получают отметки, которые, в конечном счете, и определяют общий учебный результат познавательной деятельности каждого ученика.

Сравнивая модульные технологии Ю. Цявичене и Жанпеисовой М. М., ориентир в модифицированном варианте сделан на личность, что повлекло за собой новые подходы к планированию общей системы обучения.

По новой педагогической парадигме (Анциферова Л.И., Русалов В.М., Абульханова-Славская К.А., Тутушкина М.К.), которая представляет собой центробежный вариант человекоцентрической концепции, источником психического и нравственного движения ученика является он сам, его субъектная активность /43; 9/.

Чтобы разработать инструментарий по «оживлению», нужно решить многие практические вопросы деятельности учителя:

- 1) Как описать цели, чтобы их приняли дети, пробудился их познавательный интерес?
- 2) Как отобрать учебный материал и расположить его, чтобы обеспечит осознание?
- 3) В какой форме организовать обучение, как проверить качество знаний?

Учитывая, что учебный процесс представляет собой большую, сложную, открытую, связанную с меняющимися внешними и внутренними условиями систему со сложными отношениями, связями, то ршать все вопросы, проблемы необходимо по системному подходу. Однокомпонентные изменения либо только содержания, либо только методов, либо организационных форм, ничего существенного в школе не меняют. Работает вариант педагогической концепции, вариант реактивные, то есть предполагающий реагирование детей на воздействие педагога.

Схематично Пидкасистый П.И. изображает это так:

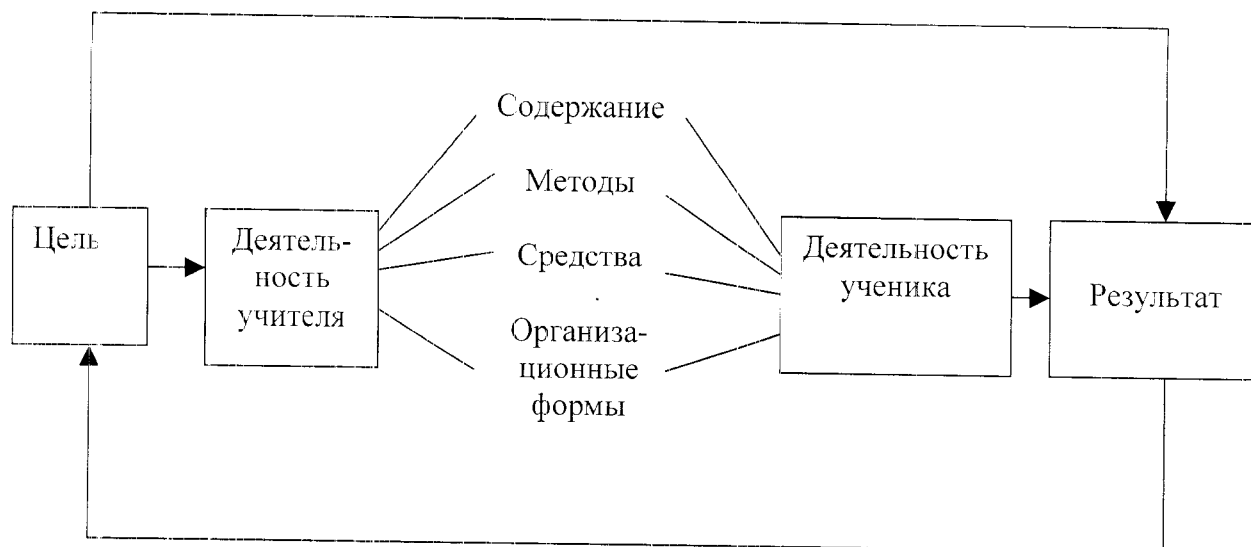


Рисунок 6. Структура педагогического процесса (Пидкасистый П.И.)

По технологии обучения на основе системного подхода, разработанного Галиевым Т.Т., удастся реализовать «оживление» субъективной активности ученика – за счет такого инструментария: блочное системное структурирование информации, связь материала с жизнью, карточки самоуправления, групповые, индивидуальные формы работы, перевод обучения в русло сотрудничества, возможность выбора своего пути. И все это работает с адаптацией к возрастным особенностям, к рыночной экономике, к национальным особенностям.

Практика школ города Шымкента показывает, что на деле, постепенно, при организации не противоречащих друг другу воздействий, у детей «просыпаются» механизмы самоуправления.

Модель учебного процесса по Т.Т.Галиеву представим на рисунке __ в обобщенном виде.

Таким образом, системный подход позволяет выделить проблемы, построить систему школы для решения этих проблем и достижения поставленной цели. Здесь учитываются и возможности школы, окружающей и внутренней среды, качество педагогов. Причем цели ставятся четкие, что позволяет «спустить» их на каждый урок, каждое мероприятие, а потом еще и измерить уровень достижения цели. За 10 лет учителя школ Шымкента, Костанайской области создали свои технологии обучения биологии, физики, математики, предметам в начальной школе, причем с достижением сделанной для этой технологии цели: обучение самостоятельному учению, интенсивному, с исследовательскими подходами, системному мышлению, умению сотрудничать. Анализ результатов внедрения технологии по системному подходу, начиная с подготовительного класса и заканчивая ВУЗам, показал, что поставленные государством цели (гуманизация, гуманитаризация, демократизация) – достигаемы, повышение качества образования реально.

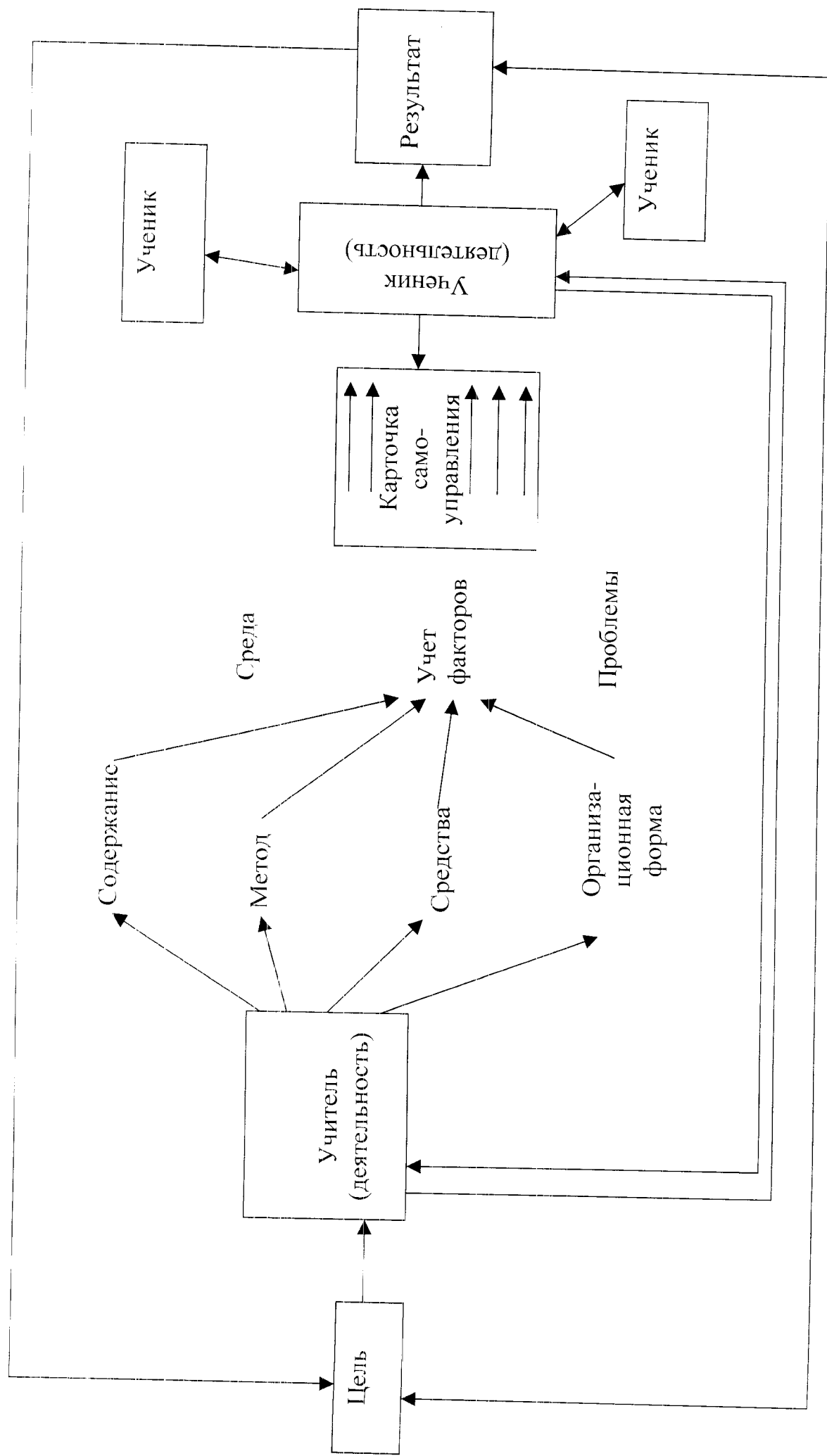


Рисунок 7 Модель учебного процесса по Т.Т.Галиеву

Соединение воспитания образованием положены в основу технологии обучения по системному подходу (Галиев Т.Т, Куттыкужанова. В технологии предусмотрено создание природосообразной структуры деятельности учащихся с учетом зон ближайшего развития – посредством разноуровневого содержания и предусмотренной профильности до предполагаемого уровня продвинутой и углубленной.

Качественно новыми психолого-педагогическими условиями данной технологии являются: принятие ребенка таким, каков он есть, с возможностью раскрытия способностей каждого; повышение информационной емкости занятий за счет блочно-модульной системы контроля качества знаний и оценки уровня познавательной самостоятельности учащихся, инициирование субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе; стимулирование самосовершенствования.

Основное назначение психологического и педагогического воздействия в технологии «оживление» субъектной активности обучаемого, перевод обучаемого на позицию субъекта собственных действий и поведения, развития способности к саморегуляции, к самосовершенствованию.

Перевод познавательной деятельности учащегося в познавательную самостоятельность становится возможным, если процесс управления познавательной деятельностью обучаемого рассматривается не как совокупность воздействий, оказываемых на личность в качестве объекта, но как процесс целенаправленного последовательного формирования личностного свойства самореализации, самоуправления. То есть управление косвенное заключается прежде всего в создании оптимальных условий для самовоспитания и саморазвития личности.

Основной формой обучения по данной технологии является групповое и индивидуальное обучение с целью приобщения обучаемых к сотрудничеству, ответственности, сопереживанию и затем глубокому сосредоточению на индивидуальных заданиях. В результате навыков самоуправления возникают новые формы поведения и деятельности, совершенствуется самооценка (психотерапевтическая функция технологии), становится возможной самореализация, самосовершенствование.

Заложены в технологии обучения: усиление мотивации, возможность сквозного правового, экологического, экономического, национального образования, развитие умений и навыков системного подхода к решению поставленных целей и задач, обучение методам самостоятельной деятельности.

Но главное в технологии обучения по системному подходу – принятие обучаемого таким, каков он есть, поддержка его чувств самоуважения, ориентация обучаемых на успех, что и является реализацией прав человека.

Практика показывает, что обучение по технологии на основе системного подхода в школьном образовании на основе структурирования изучаемого материала, в ходе учебной деятельности позволяет решить такие педагогические проблемы:

- обучение методам познания;

- обучение исследовательской деятельности, решению проблем, ситуационных задач;
- развитие системного мышления;
- обучение целеполаганию, планированию деятельности;
- действие учащегося по внутреннему побуждению;
- систематический контроль знаний, самоконтроль, самооценка;
- включение психологических механизмов самоуправления, самореализации, самосовершенствования;
- учет индивидуально-психологических и возрастных особенностей учащихся через реализацию сотрудничества, разноуровневых заданий, карточек самоуправления;
- воспитание воли – важной проблемы школьного возраста;
- организация деятельностных зон общения учащихся на деловом и духовном уровнях;
- возможность постоянного обновления информации;
- возможность обучения без учебников;
- значительное сокращение времени на изучение темы;
- постепенный переход обучения к самообучению;
- сквозное формирование экологического правового сознания;
- введение элементов национальной культуры, учет национальных традиций, обычаев;
- формирование потребности в здоровом образе жизни;
- воспитание нравственности.

1.3 Структура и формы организации управленческого взаимодействия

Когда мы видим образцы превосходно налаженного и управляемого взаимодействия педагога с обучаемыми, то характеризуем его как искусство. Но нельзя забывать, что любой вид искусства технологии.

Специфика технологического подхода к обучению состоит в том, что учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей.

В технологическом подходе к обучению выделяются:

- постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов;
- подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Педагогическое взаимодействие тоже технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений. Оно развивается поэтапно – моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт,

непосредственное общение, выход из контакта, анализ произошедшего. Уже само по себе знание этапов присуще педагогу-профессионалу. Но настоящим индикатором профессионализма учителя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса. Считаем, что технологический подход позволяет сделать процесс обучения управляемым, упорядоченным, так как он предполагает четкость целеполагания, получение обратной связи, коррекцию и поправки.

Одним из важных направлений в педагогической науке является разработка и внедрение новых педагогических технологий, основным признаком которых можно считать степень адаптивности всех элементов педагогической системы, а именно: целей, содержания, методов, средств, форм организации познавательной деятельности учащихся, прогнозов соответствия результатов обучения требованиям гуманистической школы.

Переход массовой школы от авторитарной (традиционной) педагогики к адаптивной предполагает два последовательно осуществляемых этапа:

первый – внедрение личностно-ориентированных технологий обучения, обеспечивающих образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями;

второй – перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности [26].

За последние десятилетия педагогическая наука значительно продвинулась в реализации проблем адаптивного обучения, внедрения новых психолого-педагогических технологий, работающих в развивающем режиме. Все большую популярность приобретают апробированные технологии инновационных авторских школ – такие, как «Дидактическая система Л.В.Занкова», программа «Развитие» А.В.Запорожца и Л.А.Вангера, «Школа диалога культур» В.С.Библера, «Система развивающего обучения» Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова.

Принято считать, что у истоков технологизации педагогики стоял А.С.Макаренко, смело использовавший понятие педагогической техники. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов прошлого века и связывают с реформированием вначале американской, а затем европейской школ.

Понятие «педагогическая технология», прочно вошедшее в научный обиход, имеет различное толкование (В.П.Беспалько, В.М.Шепель, И.П.Волков, М.Чошанов, М.В.Кларин, Г.К.Селевко и др.). Вместе с тем, все определения имеют единое стержневое начало, которое содержится в следующей дефиниции:

«Педагогические технологии – это сложные и открытые системы предметов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями; концептуально взаимосвязанные задачи и содержание, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, где каждая позиция накладывает отпечаток на все другие, что и создает в итоге определенную совокупность условий для развития учащегося» [18].

На сегодняшний день широко известны технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) П.М.Эрдниева, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф.Шаталова, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, технология проблемного модульного обучения М.Чошанова, технология модульного обучения П.И.Третьякова, К.Вазиной, технологии В.М.Монахова, В.П.Беспалько и многих других ученых.

В Казахстане активно используются технологии обучения Ж.А.Караева, А.А.Жунисбека, М.М.Жанпеисовой и др.

Эффективность технологического подхода к обучению доказана рядом исследований, проводимых в разных странах мира (США, Великобритании, Бельгии, России и др.). Как считает М.М.Поташник, в одних случаях – это «индустриальная» версия, разработанная учеными-технологами, сутью которой является строгое следование предписанным правилам и приемам; в других – «мягкий» вариант конструкции, предполагающий внесение изменений и корректировку по мере необходимости /74/.

Педагогическую технологию нельзя отождествлять с применением алгоритмов, ибо в ней действия не могут быть жестко детерминированы, они всегда вариативны. Технология есть отражение закономерного в деятельности. Чем лучше учитель знает педагогические закономерности, тем эффективнее построение его деятельности, поскольку точнее используются технологические требования.

В.П.Беспалько справедливо замечает: «...Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникшее педагогическое мастерство учителя» /8; 13/.

Проектирование педагогической технологии заключается в разработке программы воздействия на замыслы и деятельность участников педагогического процесса путем выделения в процессе обучения этапов, представленных в виде особой последовательности процедур и операций, выполнение которых соответствует поставленным целям и обеспечивает достижение предполагаемых результатов.

Существенными чертами современных трактовок понятия «педагогическая технология» являются следующие:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежат ценностные ориентации, целевые установки автора или коллектива, имеющие формулу конкретного ожидаемого результата;

- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с поставленной целью и должна гарантировать всем школьникам достижение и прочное усвоение уровня государственного стандарта образования;

- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную

деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации;

- поэтапное и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должно быть воспроизводимо любым учителем с учетом авторского почерка педагога;

- органической частью педагогической технологии являются соответствующие данной стратегии обучения диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Среди основных побудительных причин возникновения и практического использования новых психолого-педагогических технологий можно выделить следующие:

- 1) необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей обучаемых;

- 2) осознание настоятельной необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;

- 3) возможность проектирования учебного процесса, организованных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;

- 4) потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Представление о педагогической технологии как о воплощении на практике заранее спроектированного учебного процесса предполагает, во-первых, ее использование специалистами, обладающими высокой теоретической подготовкой и богатым практическим опытом, а во-вторых, свободный выбор технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и ученика.

Внедрение новых педагогических идей в школьную практику, переход учителей на более совершенные технологии обучения – процесс нелегкий и небыстрый. Это объясняется сугубо творческим характером педагогической деятельности, которую невозможно описать как простой производственный процесс на конвейере.

Педагогическая деятельность всегда осуществляется в динамичной ситуации и предполагает значительный простор для творческого поиска, вариативность применения тех или иных приемов работы в зависимости от реально существующей «здесь и сейчас» ситуации.

В современных условиях, когда требуется гарантированный педагогический результат, задача педагогов значительно усложняется: появляется необходимость разработать и обосновать два типа технологий: не только технология деятельности педагогов, но и технологию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Технологическая схема педагогического процесса выглядит так. Прежде всего педагог убеждает учащегося в важности и целесообразности решения конкретной задачи. Затем он должен научить учащегося, то есть добиться усвоения им определенной суммы знаний, необходимых для решения поставленной задачи. На следующем этапе необходимо сформулировать у

учащихся умения и навыки. На всех этих этапах полезно постоянно стимулировать прилежание обучаемых, контролировать и оценивать этапы и итоги работы.

Известно, что оценка представляет собой результат контроля над педагогическим процессом и его итогами. За период обучения в школе ребенок подвергается оценке (с отметкой) до 2000 раз. Оценка оказывает огромное влияние на деятельность и поведение, на формирование личности учащихся, выполняя различные функции: стимулирующую, диагностическую, ориентирующую (информационную), регулирующую (управляющую), воспитывающую, социальную.

Рассмотрим функции оценки и отметки в диагностической части учебного модуля (модифицированный вариант технологии модульного обучения). Учебный процесс в рамках технологии строится на следующей исходной позиции: и многие личностные психические свойства ребенка проявляются и формируются в ходе собственной, приносящей удовлетворение деятельности. Этому аспекту в технологии уделяется особое внимание. Удовольствие и удовлетворение познавательной деятельностью – один из важнейших факторов достижения высокого конечного результата каждым учеником. Поэтому отметки и оценки в диалогической части носят стимулирующий характер. При оценке результатов учебного труда в этой части учебного модуля широко применяются принципы «сладкого лимона» (повышение ценности совершенного учеником действия) и «зеленого винограда» (обесценивание его отрицательного результата) (Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская) /16/. Таким образом, в диалогической части отметки ставятся не за знания, а за работу.

Итоговая часть учебного модуля – контрольная. Если на протяжении всех уроков диалогической части поощряется взаимопомощь, взаимообучение, принятие управленческих решений в ходе работы в группах, то в итоговой части ученик должен показать знания, умения и навыки, приобретенные в диалогической части, без посторонней помощи. В этой части всем учащимся предлагаются задания, соответствующие требованиям государственного стандарта образования и оцениваются по отметкам пятибалльной шкалы.

Педагогические оценки могут быть следующих видов:

- качественные и количественные (отметки, баллы, очки и др.);
- текущие, рубежные, итоговые, вспомогательные;
- положительные (согласие, одобрение, похвала, перспективная оценка, поощрение), отрицательные (замечание, отрицание, порицание, отсутствие оценки) и амбивалентные (смешанные).

В педагогической науке и практике существует большое количество рекомендаций по оцениванию работы учащихся. Наиболее важными, на наш взгляд, считаются следующие:

- максимально доброжелательное отношение учителя к слабому ученику позволяет учителю ставить ему адекватную отметку с благожелательным комментарием,

- формирование положительной Я-концепции личности,
- уменьшение субъективизма и предвзятости оценки,
- участие коллектива в оценивании,
- гласность оценки,
- постоянная возможность исправлять и улучшать оценку (открытые перспективы по В.Ф.Шаталову),
- замена количественной оценки качественной,
- изменение критериев оценки результатов учебной деятельности,
- поиск новых путей оценивания.

Таким образом, эти и другие дополнения все более отражают тенденцию к комплексной, содержательной оценке, дающей личности более широкие возможности для удовлетворения и развития потребностей самосовершенствования, формирования положительной Я-концепции личности учащегося.

Исследуя специфику педагогической деятельности в общеобразовательной школе, мы сочли необходимым выделить один из основных факторов – педагогическое общение.

Основой формирования личностно-педагогических отношений служит общение. Общение – это способ установления отношений, это взаимодействие людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или эмоционально-оценочного характера. Посредством общения люди организуют различные виды практической и теоретической деятельности, обмениваются знаниями, умениями, навыками, добиваются взаимопонимания, вырабатывают целесообразную программу действий, взаимовлияют друг на друга. Общение представляет как бы еще один вид деятельности, обслуживающий основные виды (труд, учение, игру). А в учебно-воспитательном процессе общение выступает как инструмент педагогического взаимодействия, средство формирования педагогических отношений, как профессионально значимая функция учителя.

На учителя возложены труднейшие задачи: демократизировать, установить высокий уровень формально-педагогических и гуманизировать личностно-педагогических отношений в школе.

Выполнение учителем своих формальных функций характеризуется определенным стилем, который оказывает большое влияние на формирование личностных отношений учеников к учителю и, соответственно, на отношение их к своим формальным ученическим обязанностям.

Принято выделять три основных стиля деятельности:

- авторитарный,
- демократический,
- попустительский.

А.К. Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя /51/.

1. Эмоционально-импровизационный.

Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватный по отношению к конечным результатам планирует

свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. Эмоционально-методический

Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексией. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный

Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консерватизм в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельностью учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Личностный подход предполагает активно-заинтересованный, гуманно-демократический стиль отношений учителя и учащихся.

Гуманно-демократический, заинтересованный стиль характеризуется ровным, душевным отношением к детям, участием в их жизнедеятельности, заботой об их развитии.

Гуманизация и демократизация отношений учителя и учащихся

составляет сущность личностного подхода. Гуманизация отношений учителя и учащегося означает прежде всего поворот школы к личности ребенка, служение всех и вся ее становлению и развитию. Демократизация отношений – это изменение отношений от подчиненности и конфронтации к состоянию сотрудничества, свободы и раскрепощенности.

Для гуманно-демократического стиля отношений «учитель-ученик» характерны следующие черты:

- Духовная близость воспитателя и воспитуемого, перенесение акцента с формально-педагогических отношений на личностные. Личностные отношения – важнейший фактор, определяющий результаты учебно-воспитательного процесса.

- Педагогическая любовь к детям, заинтересованность в их судьбе.
- Оптимистическая вера в ребенка, ожидание лучших проявлений его личности.

- Соучастие, сотрудничество, сотворчество.

Школа – второй дом для детей, это не введение в жизнь, а сама жизнь.

Учитель идет «с детьми к предмету».

Учеба приносит ребенку радость.

- Демократизация отношений к учащимся требует от педагогов:

- не запрещать, а направлять;
- не принуждать, а убеждать;
- не командовать, а руководить;
- не управлять, а соуправлять;
- не ограничивать, а представлять свободу выбора.

- Демократизация отношений означает защиту прав ребенка:

- на собственное мнение;
- на ошибку;
- на свободный выбор элементов педагогического процесса;
- на участие в общих делах класса, школы;
- на участие в управлении /72/.

Изучение уровней атмосферы общения, воздействие учителя на учащихся, а также направление личности во взаимодействии позволяют говорить о личностной составляющей любого образовательного процесса.

Г.Д.Кириллова в своей книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» пишет: «От организации урока зависит связь между деятельностью учителя, ученика, классного коллектива» /32/.

Сложностью организации при построении учебного процесса объясняется тем, что учитель, работая с целым классом, управляет процессом учения каждого отдельного ученика. При этом, хотя в классе находятся ученики примерно одного и того же возраста и обучаются по единым программам, они различаются по уровню сформированности знаний, умений и навыков, по развитию операционной структуры умственной деятельности, по отношению к учебным занятиям, их содержанию /35/. В этих условиях коммуникационная структура урока формируется за счет и с помощью использования учителем различного сочетания форм организации

познавательной деятельности учащихся. Это сочетание составляет систему организации деятельности учащихся на уроке. От его характера, от соответствия этих форм содержания учебного материала, методов обучения во многом зависит судьба урока и его результативность.

При традиционном построении урока Г.Д.Кириллова определяет следующую последовательность деятельности учителя:

- учитель – класс,
- учитель – отдельный ученик – класс,
- самостоятельная аналогичная работа всех на этапе закрепления изучаемых знаний.

С переходом к решению новой познавательной задачи работа, как правило, ведется в той же последовательности.

Здесь форма организации познавательной деятельности отражает взаимосвязь преподавания и учения (методы обучения), при которой ученик является пассивным объектом обучения, а основным источником знаний является слово или показ учителя при исполнительской деятельности учащихся и очень слабой их познавательной самостоятельности.

В результате этого процесса «не происходит изменений в соответствии преподавания и учения, развитие системы дидактических средств ограничено, построению урока свойственно постоянство, что и обуславливает его шаблон» /32/.

Когда мы пытаемся ввести традиционную систему обучения в режим развития, мы вынуждены постоянно менять отношения между учителем и учеником, учителем и классом, между самими учениками. Это объясняется тем, что в этом случае обучение способствует развитию познавательных возможностей учащихся, а система дидактических средств все время перестраивается, предъявляя все новые и новые требования к уровню самостоятельной работы учеников, придавая ей поисковый характер.

Источником знаний здесь уже является не только слово учителя, но и различные пособия, самостоятельные наблюдения учеников, их практическая работа.

Наряду со старыми формами организации познавательной деятельности (учитель – класс, учитель – отдельный ученик – класс, самостоятельная аналогичная работа) возникает такая, при которой учащиеся работают самостоятельно уже на этапе изучения нового материала. Уроки становятся гибкими, подвижными.

В процессе развивающего обучения принципиально важным становится характер общения и взаимоотношений между учащимися класса, так как исследовательская деятельность предполагает критическую оценку исследователя со стороны других участников процесса. Вот почему учебная деятельность изначально организуется как деятельность коллективно-распределенная, развернутая в атмосфере коллективного размышления, в ситуации дискуссии и совместных поисков, когда дети обсуждают разные варианты решения проблемы.

В основе обучения фактически заложено диалоговое общение как

между учителем и учащимися, так и между обучающимися. В случае получения разных результатов при решении одной и той же учебной задачи школьники обращаются друг к другу с целью выяснения путей ее решения. Учитель может и сам задать вопрос, спросить о непонятном в ходе рассуждений ученика, но при этом предложения, мнения, оценки учителя должны быть открыты для критики в той же мере, что и действия, высказывания других участников диалога.

Технология развивающего обучения предполагают сочетание самых разных способов взаимодействия школьников на учебных занятиях и дома, в основе которых лежит собственная деятельность учащихся, индивидуальное приобретение и присвоение знаний.

На наш взгляд, задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление познавательной деятельностью предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Выводы

В первой главе нашего исследования представлен анализ исследуемой проблемы с позиции современных международных достижений философии, психологии и дидактики.

Опираясь на труды философов, психологов и педагогов, мы рассмотрели основополагающие идеи, которые, по нашему мнению, составляют основу управленческого взаимодействия участников педагогического процесса. Важным, с нашей точки зрения, является определение сущности и специфики управления, его роли и значения для организации управленческой деятельности педагога. Проведенный анализ подтвердил важнейшую роль управленческого взаимодействия в образовательном процессе.

Подтверждение данного факта мы нашли в трудах ученых-психологов, таких как Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, И.С.Якиманская, Л.И.Божович, Л.М.Фридман и др.; дидактические проблемы управления в системе образования раскрыты в работах Ю.А.Конаржевского, В.П.Средигозина, Т.И.Шамовой, Н.Д.Хмель, Ж.Б.Умербекова, Г.Т.Хайруллина и др.

В нашем исследовании обращено внимание на теории учебной деятельности в технологиях развивающего и личностно-ориентированного обучения. Эти теории важны для обеспечения эффективного взаимодействия учителя и ученика в организации учебной деятельности.

Кроме того, нами раскрыты понятия «управление», «деятельность», «управленческое взаимодействие», «активность учащихся», «педагогическое общение», «оценка и отметка» и др.

Развитие человека происходит в познавательной деятельности, и закономерность этого процесса такова, что чем более активна деятельность человека, тем интенсивнее протекает его развитие. В учебном процессе происходят процессуальные преобразования с вводом активных форм обучения.

Нами сформулировано следующее рабочее определение:

Управленческая деятельность – это деятельность, которая является налаженным взаимодействием педагога с обучаемыми; требует от педагога глубоких профессиональных знаний и умений; содействует улучшению взаимопонимания участников педагогического процесса; развивает познавательные силы, личностные образования, активность, самостоятельность; выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся; приобщает к поисковой и творческой деятельности.

Далее мы рассматривали психолого-педагогические особенности управленческого взаимодействия через реформирование традиционной системы обучения. Что в свою очередь требует изменения технологии учебного процесса в сторону приоритета опосредованного влияния педагога на учеников. Задача учителя, на наш взгляд, заключается в том, чтобы вызвать и сохранить работающий на успех учения мотив деятельности через активные формы организации учебного процесса. С этой целью используются

стимулы — внешние побудители определенной деятельности школьника.

Дидактическая характеристика организации управленческого взаимодействия включала: определение ее сущности, структуры, содержания и форм.

Кроме этого представлен алгоритм использования форм управленческого взаимодействия в учебном процессе.

ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ ЗНАНИЙ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1 Обоснование методик изучения личности педагога и учащихся

Наше исследование, организованное и проведенное на логико-теоретическом и опытно-педагогическом уровнях обосновывает необходимость формирования управленческой деятельности в педагогическом процессе в целях повышения результативности в структуре взаимодействия участников образовательного процесса, их взаимовлияния друг на друга.

Учитывая то, что разработанные нами критерии результативности педагогического процесса в организационном плане – это дидактические характеристики, по которым должны происходить изменения в управлении учебной деятельностью, проведем анализ содержания опытно-педагогической работы.

Наше исследование проходило в несколько этапов. Все они отражали развитие замысла как теоретически, так и практически. Программа проведения экспериментальной части нашей работы предусматривает три главных этапа:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

В центре внимания этих исследований стоял и стоит ученик, но его потенциал не может быть раскрыт без учителя, других взрослых и сверстников.

Для этого использовался специальный набор методик, наблюдение за поведением учащихся в процессе обследования. На этом этапе возникла потребность в тщательном изучении возможностей педагога, которые могут способствовать эффективной организации учебного процесса и определить возможности личностного развития школьника.

Уже на первом этапе был сделан вывод о необходимости изучения основ активного отношения к учению, широкой познавательной мотивации, стремление к самореализации. Результате мы выделили 7 критериев результативности педагогического взаимодействия, представляющих целую систему:

- особенности взаимодействия учителя и ученика;
- изучение стиля педагогического руководства;
- профессиональные качества учителя;
- предпочитаемый стиль в работе ученика;
- изучение уровня тревожности учащихся;
- интеллектуальные способности;
- уровень учебной мотивации.

Названные критерии послужили не только мерилom, но и своеобразным

ориентиром в планировании и проведении нами опытно-педагогической работы.

Таблица 2

Критерии результативности педагогического взаимодействия

Критерии результативности педагогического взаимодействия	Методики
Особенности взаимодействия учителя и ученика	Анкетирование
Изучение стиля педагогического руководства	Анкетирование
Профессиональные качества учителя	Метод ранжирования
Предпочитаемый стиль работы учащихся	Анкетирование
Изучение уровня тревожности учащихся	Тест Ч.Д.Спилберга
Интеллектуальные способности	Тест А.И.Савенкова
Уровень учебной мотивации	Методика «Лесенка побуждений»

Для аналитической обработки результатов исследования, на основе полученных оценок выполнения контрольных заданий детьми экспериментальной и контрольной групп, были определены уровни развития познавательной деятельности у детей младшего возраста.

I. Очень высокий уровень.

Это учащиеся креативного склада мышления, имеют высокую способность к выявлению закономерностей, любознательные, активные, проявляют оригинальность. Нет усидчивости, необходима частая смена занятий, предпочтение отдают умственному труду.

II. Высокий уровень.

Ученик трудится самостоятельно, в силу имеющихся интересов и желания учиться, осуществляет творческое применение знаний и умений в новой учебной ситуации. Его активность на уроке есть следствие трудолюбия, потребностей в знаниях. Роль учителя сводится к тому, чтобы помочь ученику правильно организовать свое учебное время, научить рациональным приемам познавательной деятельности.

III. Средний уровень.

Ученики активно изучают материал, но под руководством учителя, который мобилизует их познавательную деятельность, помогая преодолевать трудности, стать упорным, волевым; учащиеся применяют знания в знакомой ситуации, действуя по образцу

IV. Низкий уровень.

Это та группа учащихся, которые осознают учебную задачу и понимают необходимость ее решения, обычно требуют организации для них специально разработанной системы дополнительных занятий. Они воспроизводят знания в том виде, как они изложены в учебнике. Не умеют длительное время сосредотачиваться на объяснении учителя, чтении книг, выполнении

практических и самостоятельных работ.

В ходе исследования нам необходимо решить следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) Выявить факторы, улучшающие взаимопонимание участников педагогического процесса.
- 2) Выяснить условия влияния стиля общения педагога на личностное развитие ребенка и особенности познавательной деятельности учащихся.
- 3) Создать специальные педагогические условия по формированию атмосферы общения и сотрудничества.
- 4) Провести сравнительный анализ результатов исследования.

Для решения первой задачи нам необходимо выяснить факторы, улучшающие взаимопонимание участников педагогического процесса и выявление особенностей их взаимодействия. Для этого мы предложили педагогам ответить на ряд вопросов, которые помогли понять некоторые особенности в работе учителя при организации и проведении учебных занятий. Так, анализ ответов показал:

- общение с детьми приносит наибольшее удовлетворение в педагогической работе у 75% из числа опрошенных;
- научить ребенка любить других – это трудно. Считает 100% педагогов;
- взаимодействие в деле позволяет понять ребенка у 65% опрошенных;
- 45% учителей считают, что доверительное отношение детей к учителю зависит от честности и справедливости, от доброты и любви к детям; от личной заинтересованности учителя в успехах детей – 42%;
- к признакам негативного отношения учителя к ребенку 35 % педагогов относят отсутствие реакции на ответ или поднятие руки; ярлыки «выученной беспомощности» - 25%; отсутствие контакта глаз, реже спрашивает – 20%; затруднились ответить 20% опрошенных.
- возникновение конфликтов происходят:
 - по вине учителя – 35%;
 - по вине обеих сторон – 30%;
 - по вине ученика – 15%;
 - по вине родителей – 20%.

Таким образом, полученные данные позволяют определить те проблемы в педагогическом процессе, которые возникают на разных этапах профессиональной деятельности учителя, а также ясно обнаруживают взаимосвязь между личностным и профессиональным развитием педагога.

Далее нам необходимо выявить влияние стиля общения педагога на личностное развитие ребенка. С этой целью мы использовали опросник «Самооценка стиля педагогического руководства». Для подведения результатов констатирующего эксперимента, анализ данных опроса мы представили в форме диаграммы, где проиллюстрированы стили педагогического руководства. Рисунок 1 показывает, что на начало формирующего эксперимента количество педагогов с преобладанием демократического стиля общения значительно, что свидетельствует о

динамике профессиональной компетентности. Внешне она проявляется в успешной реализации правильно сформулированных целей, решении различных задач обучения, направленных на достижение высоких конечных результатов.

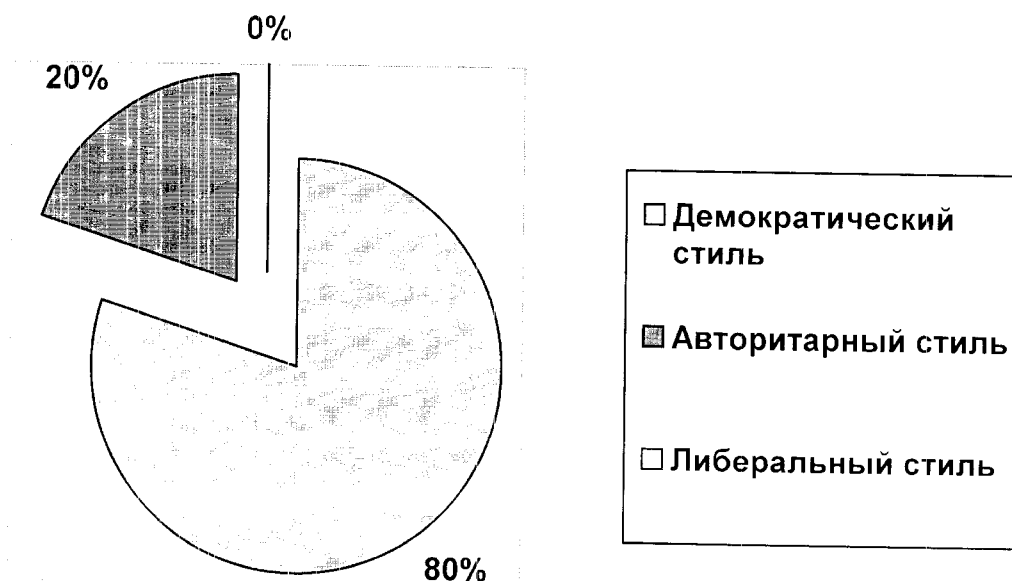


Рисунок 8 – Стили педагогического руководства

Конкретные показатели мастерства проявляются в высоком уровне исполнения, качестве труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям действиях преподавания.

Будучи синтезом творческих знаний и высокоразвитых практических умений, мастерство педагога утверждается через творчество и воплощается в нем. По нашим наблюдениям, некоторые педагоги заметно активизируют познавательную деятельность учащихся, а иные, наоборот, снижают интерес к учению, подавляя в обучаемых творческое начало.

Для овладения профессиональным мастерством необходимы систематическая подготовка к каждому учебному занятию; постоянная работа с новинками педагогической литературы, извлечение из них нового, требующего практической проверки и применения; изучение опыта коллег и заимствование всего лучшего, полезного, действительно необходимого; отказ от стереотипов в своем труде; выработка индивидуальных приемов (постановка голоса, техника речи, грамматическая правильность, дикция, интонация, сила звука и т.п.); саморегуляция физического и психического состояния. Успех педагогической деятельности определяется прежде всего степенью профессиональной подготовленности учителя.

Качества учителей, наиболее привлекательные и непривлекательные для учащихся и родителей определились в ходе проведения анкетирования, где на этапе констатирующего эксперимента были предложены варианты качеств учителя, среди которых были:

Привлекательные
1. Образованность

Непривлекательные
1. Злость

2. Культура
3. Справедливость
4. Тактичность
5. Чувство юмора
6. Доброта

2. Плохое настроение
3. Несправедливость
4. Когда унижают
5. Нежелание понять
6. Многословие

Анализ результатов показал, что наиболее привлекательными качествами учителя являются, с точки зрения учащихся: доброта (100%), чувство юмора и справедливость (67%); с позиции родителей: справедливость (89%), образованность (78%), доброта (67%). Непривлекательными учащиеся считают: злость, плохое настроение, несправедливость (56%); родители: несправедливость (44%), злость (34%), когда унижают (34%). Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В.А.Сухомлинский писал: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка» /83/.

На рисунке 2 видно, что в ходе констатирующего эксперимента у учащихся и родителей количество выборов примерно одинаковое, но есть и значительные скачки, что свидетельствует о разном уровне личного опыта.

Для этого следует обратить внимание на то, что такие личностные качества педагога, как простота в общении, справедливость, внимание и уважение к учащимся и родителям, умение выйти за рамки официальных отношений, обаяние, аккуратность, ценятся не меньше умения интересно и содержательно проводить учебные занятия.

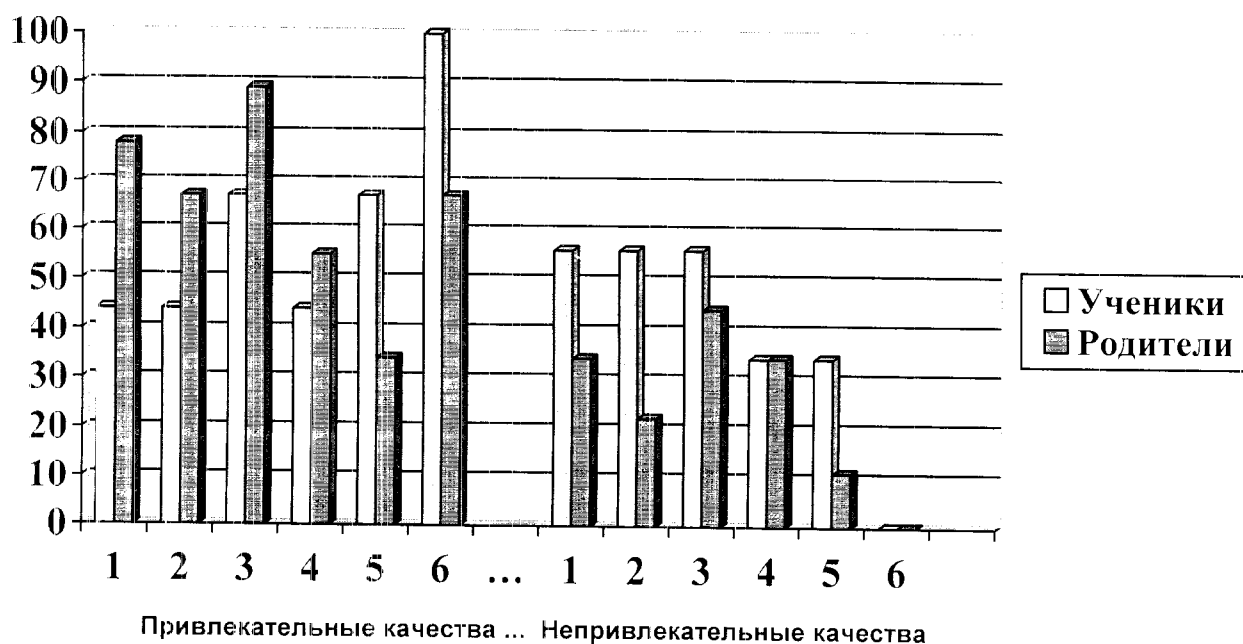


Рисунок 9 – Качества учителей

Идеи гуманизации образования нашли отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества, складывающихся из ряда гуманистических установок.

Одной из таких установок является принятие любого ученика таким, какое он есть: «Мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть» (Ш.А.Амонашвили) /2/; «...воспитание начинается с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика, какой он...» (Е.Н.Ильин) [24]; «...педагог должен увидеть ребенка таким, какой он есть «внутри себя», каким знает себя «только он сам» (Е.Ю.Сазонов). Вполне очевидно, что прямое обращение педагога к ученику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем, в конечном счете, действенная помощь ребенку возможны только тогда, когда он принимается таким, каков он есть.

Другая установка связана с эмпатийным пониманием ученика. При этом учитель действует всегда по принципу «здесь и теперь», пытаясь проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами. Установка на эмпатийное понимание ученика, также как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима.

По последним данным исследования, проведенного школой «Ертіс дарыны» среди учителей города Павлодара можно выделить, что высокий уровень эмпатии имеют 21% педагогов; у 37% - высокая самооценка; 28% - нормальный уровень, больше доверяют поступкам; 9% - имеют низкий уровень эмпатии; до 5% учителей испытывают затруднения в общении с учащимися.

Механизм идентификации, эмпатии и децентрации являются важнейшими в процесс познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям [см. в гл 1], но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащихся. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия людей пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – эмпатии. Способность к сопереживанию не только

повышает адекватность восприятия “другого”, но и ведет к установлению эффективных положительных взаимоотношений с учащимися.

Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Выделяют три уровня развития:

1) низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;

2) по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;

3) отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Рассмотрим, какие изменения в личности школьника стали возможны, как он становился субъектом своей учебной деятельности и как влиял на сотрудничество с учителем.

Для анализа возьмем два класса: один – экспериментальный, другой – контрольный.

Оба класса обучались первый год, но один – по традиционной, другой – по гимназической программе. Оба класса диагностировались по набору специальных методик. Однако экспериментальному классу со стороны психологической службы было уделено больше внимания. Учитель-экспериментатор руководил творческой группой учителей по технологии модульного обучения (по Жанпеисовой М.М.), а затем личностно-ориентированного урока. Учитель много внимания уделяет психологии обучения, дифференцированному и индивидуализированному подходу к учащимся.

Далее учительница участвовала в разработке учебных модулей по познанию мира (2 класс), дала серию уроков для учителей и родителей. Принимала участие в тестировании детей. Апробировала методику определения их развития.

Мы дали подробную характеристику педагогу не случайно: изменения в ее учениках не могли быть спонтанными, они детерминировались влиянием личности и деятельности педагога на детей, которые иногда принимали участие в проведении открытых уроков или внеклассных мероприятий.

Контрольный класс был иным не только по интеллектуальному развитию детей. Учительница этого класса была старательной, но мало инициативной.

Взаимодействие учителя с учениками включает в себя согласование в совместной деятельности, которое возможно по следующим направлениям: отдельные действия или ряд последовательных действий выполняются участниками одновременно. Согласование действий начинается и заканчивается в деятельности. Другой вариант – последовательное выполнение действий. Результаты действия одного участника использует другой. Согласование в образовательном процессе обязательно, иначе не

будет положительного эффекта. Мы считаем, что взаимодействие учителей с учащимися тогда будет иметь форму сотрудничества и содружества, когда взаимоотношения между ними будут строиться на конъюнктивной основе. Поэтому в диагностический комплекс мы включили опросник, который помог выявить предпочитаемый стиль в учебной работе /26/.

Важно также знать не только предпочтение к той или иной форме работы, но и почему был сделан выбор. Результаты позволили оценить качество овладения навыками самостоятельной работы каждым учеником.

На этапе текущего эксперимента учащимся первых классов были предложены бланки и дана инструкция по выполнению работы.

Обработка результатов тестирования осуществлялась при помощи пяти вариантов – выборов в экспериментальном и контрольном классах. Анализ показал, что большая часть учащихся предпочитает работать в одиночестве, либо с друзьями; в маленькой группе (47% - контрольный класс, 50% - экспериментальный класс), в библиотеке (12% - контрольный класс, 17% - экспериментальный класс). Мы связываем данный факт с тем, что у учащихся еще не сформированы навыки самостоятельной работы, коммуникативный ряд умений работы в группе.

Из беседы с учащимися и учителями мы выделили основные формы работы, которые чаще всего встречаются на уроках.

Таблица 3

Результаты опросника по выявлению наиболее частотных видов работ на уроке

Высказывание	По мнению учителей		По мнению учеников	
	Контроль- ный класс	Эксперимен- тальный класс	Контрольн й класс	Эксперимен -тальный класс
Слушать	60%	60%	70%	65%
Запоминать и воспроизводить материал учебника	60%	50%	60%	50%
Запоминать и воспроизводить рассказы учителя	40%	38%	50%	50%
Читать	20%	20%	40%	50%
Наблюдать, самостоятельно работать	30%	40%	50%	50%

Здесь мы видим, что на начало формирующего эксперимента в экспериментальном и контрольном классах количество выборов учащихся отличается не значительно, что свидетельствует о правильном подборе классов для эксперимента.

Декларативные призывы обеспечить активную познавательную деятельность учащихся на уроке мало что могут изменить, если у учителя нет

соответствующей подготовки. Для этого необходимы четкие способы, механизмы обеспечения этой активности и владение ими. Подчеркнем: механизмы не на уровне операций, а на уровне обобщенных действий на уроке, таких алгоритмов, когда за учителем и учащимися остается право на творчество.

Существующие однообразные пассивно-авторитарные технологии обучения, когда ученик под давлением учителя воспроизводит то, что дано в учебнике, имеют серьезные последствия:

- отсутствуют положительные мотивы к учению, так как не реализуется познавательный рефлекс «Что такое?». Интерес к учению пропадает очень быстро, посещение уроков становится пыткой;
- школьники растут безынициативными, со временем у них развивается изживенчество, неуверенность в своих силах;
- наступают психологические перегрузки и усталость вследствие монотонной, однообразной деятельности.

Особый интерес в нашем исследовании представляют данные изучения уровня тревожности учащихся. Тест создан Ч.Д.Спилбергом (США) и адаптирован Ю.Л.Ханиным. Дети знакомились с инструкцией и с приведенными ниже предложениями, зачеркивали соответствующую цифру справа (от 1 до 4) в зависимости от того, как ребенок чувствует себя обычно. Над вопросами рекомендовалось не задумываться, так как правильных и неправильных ответов нет (Приложение Д).

Далее по формуле определялся уровень личной тревожности:

$$ЛТ = \sum_1 \sum_2 + 35,$$

где $\sum_1$ - сумма зачеркнутых цифр справа по пунктам шкалы 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20;

$\sum_2$ - сумма остальных цифр по пунктам 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19.

Полученные результаты оценивались следующим образом:

10-30 - низкая тревожность;

31-45 - умеренная тревожность;

46 и более - высокая тревожность.

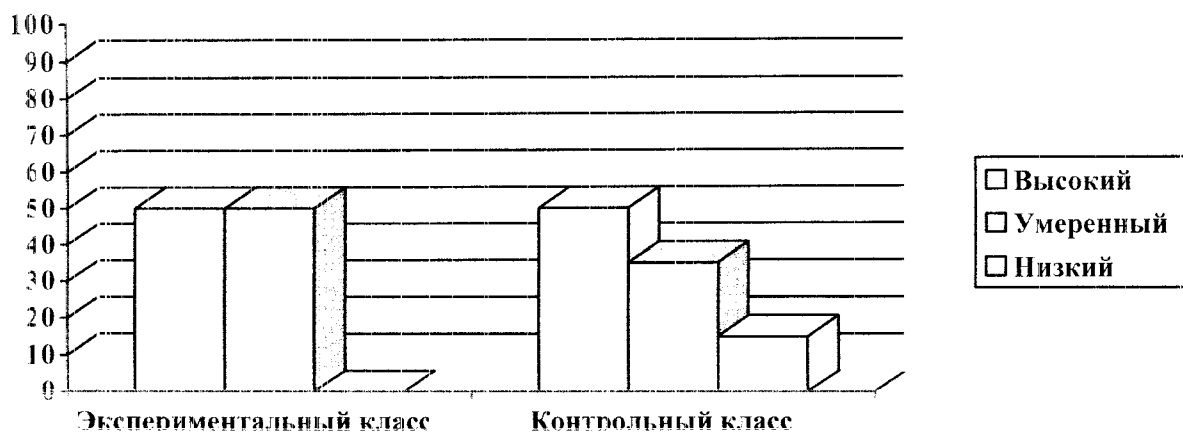


РИСУНОК 10. УРОВНИ ЛИЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В результате у 50% учащихся экспериментального и контрольного классов наблюдался высокий уровень тревожности; умеренный уровень соответственно у 50% и 35%; низкий – у 15% учащихся контрольного класса. Как показал анализ данных, что высокий и низкий уровень тревожности нежелательны.

Далее нам необходимо определить уровень интеллектуальных способностей, представленных в методике А.И.Савенкова: способность к выявлению закономерностей, оригинальность мышления, логическое мышление, интуитивный визуальный анализ, умение проводить речевые аналогии.

Для подведения результатов констатирующего эксперимента анализ данных тестирования мы представили в форме таблицы, где фиксировали результаты выполнения тестовых заданий (см. Таблица 4).

Таблица 4
Уровни развития интеллектуальных способностей учащихся

Уровни развития интеллектуальных способностей	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
Очень высокий	0	0	0	0
Высокий	5	19	6	23
Средний	12	46	13	50
Низкий	9	35	7	27

Анализ результатов показал, что количество учащихся каждого уровня отличается не значительно.

Далее нам необходимо выяснить уровень исходной школьной мотивации учащихся первого класса. Для этого мы предложили младшим школьникам ответить на вопрос: «Для чего я учусь?»

Мотивация учения включает в себя два блока мотивов: познавательные и социальные. Самыми распространенными ответами на поставленные вопросы (из тринадцати предложенных:

1. Я учусь потому, что на уроках интересно.
2. Я учусь потому, что люблю мыслить, думать, соображать.
3. Учусь, чтобы подготовиться к будущей профессии.
4. Учусь, потому что заставляют родители.
5. Учусь, потому что хочу получать хорошие отметки.
6. Учусь, потому что в наше время учатся все, незнайкой быть нельзя.
7. Учусь, потому что хочу завоевать авторитет среди товарищей по учебе.
8. Учусь, потому что нравится узнавать новое.
9. Учусь, потому что нравится учитель (по такому-то предмету).
10. Учусь, потому что хочу избежать плохих отметок и неприятностей.
11. Учусь, потому что хочу быть лучшим учеником в классе.
12. Учусь, потому что хочу больше знать.

13. Учусь, чтобы родители были довольны моими успехами) были:

Таблица 5

Изучение уровня учебной мотивации

№ п/ п	Уровни развития интеллектуальных способностей	Экспериментальный класс		Контрольный Класс	
		Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
1	Широкие социальные мотивы (3, 6)	2	8	1	4
2	Мотивация благополучия (5)	8	32	5	20
3	Мотивация престижа (7, 11)	2	8	5	20
4	Мотивация избегания (4, 10)	2	8	9	36
5	Мотивация содержания (8, 12)	4	16	2	8
6	Мотивация процессом (1, 2)	6	24	2	8
7	Узкие социальные мотивы (9, 13)	2	8	2	8

Таким образом, мы видим, что в ответах учащихся доминируют познавательные мотивы.

Предметом специального анализа было изучение зависимости между педагогическим стажем преподавателя и адекватностью его представлений о структуре учебной мотивации учащихся (объем выборки — 21 человек). Для количественной оценки точности восприятия мы ввели две величины: коэффициент адекватности (A_{μ}) и коэффициент абсолютной адекватности (AA_{μ}). Коэффициент адекватности определяется:

$$A_{\mu} = \frac{N}{Z},$$

где N — число верно названных педагогом мотивов, Z — величина группы доминирующих мотивов.

Коэффициент абсолютной адекватности позволяет учесть адекватность предсказания ранговых мест мотивов:

$$AA_{\mu} = \frac{N + n}{2Z},$$

где n — число верно названных ранговых мест. Оба коэффициента могут принимать значения в пределах от 0 до 1. Выбор величины Z осуществляется исследователем (обычно ограничиваемся $Z=5$).

Предлагаемые нами коэффициенты адекватности могут

использоваться для индивидуальной характеристики представлений педагогов о мотивации учебной деятельности учащихся. И конечно, эти коэффициенты могут использоваться в исследовательских целях, так как позволяют использовать разнообразные статистические процедуры.

Так, применение корреляционного анализа по Спирмену позволило выявить достаточно неожиданную зависимость. Оказалось, что адекватность познания педагогом мотивации учения учащихся (Аму) находится в значимой отрицательной корреляционной связи с педагогическим стажем (коэффициент корреляции $r = -0,334$, $\alpha=0,05$). Иначе говоря, с увеличением педагогического стажа адекватность представлений педагога о мотивах учения не только не возрастает, но имеет достаточно выраженную обратную тенденцию.

Можно интерпретировать этот факт следующим образом. Очевидно, что мотивационная сфера учащихся — это наиболее «закрытая» сфера личности. Кроме того, педагоги, как правило, не владеют средствами эффективного определения мотивов учения; этому их нигде практически и не обучают. Поэтому более адекватная оценка молодыми педагогами мотивов учения учащихся связана, вероятно, с механизмом проецирования: молодые педагоги лучше помнят свою собственную мотивацию учения и, проецируя ее на учащихся, достаточно адекватно отражают их мотивы. Главное даже не в том, кто более, а кто менее адекватно отражает мотивацию учения учащихся, а в том, что ни те, ни другие не владеют эффективными средствами ее профессионального выявления.

Известно, что управление в системе учитель-ученик не означает доминирование первого, потому что формы и методы управления не должны подавлять инициативу и активность людей, нужно развивать их. Отсюда главная проблема — согласованность действий учителя и ученика. На эту особенность обучения как управляемой системы указывал В.А.Якунин [107].

В процессе опытно-экспериментальной работы школьник был в центре пристального внимания педагогов и психологической службы. Необходимо было скоординировать действия субъектов образовательного процесса для выделения главных признаков личности учащегося.

Воздействие учителя или условие обучения образуют или преобразуют старую систему зависимостей интеллектуального развития.

Мы полагаем, что содержание субъектности учебной деятельности начинается с адаптационного периода. Затем следует частичная включенность ученика в «предлагаемые обстоятельства», где ребенок может оценивать определенные ситуации. Можно считать, что далее наступает диффузное сотрудничество. После этого наступает погружение учащегося в школьную жизнь. Но вот каково это погружение, насколько ребенок станет востребован именно в данном классе, конкретной группой детей и учителем, работающим с этими детьми, зависит от педагога, целей и решаемых ими задач. Полное сотрудничество возможно только тогда, когда эти условия педагогом будут созданы.

Для того, чтобы увидеть в ученике активного созидательного субъекта

своей собственной деятельности, учителю необходимо:

- 1) знание определенных ориентиров в воспитании и обучении школьника;
- 2) создание условий для адаптации первоклассника к школе;
- 3) постоянная оценка учащимися всей деятельности, проводимой в классе и школе;
- 4) организация психологического мониторинга на протяжении всех лет обучения в школе;
- 5) включение каждого ребенка в разные виды учебной и внеклассной работы (спортивные кружки, посещение бассейна, участие в олимпиадах и другое);
- 6) постоянное проведение психологом занятий с детьми и их родителями;
- 7) консультирование родителей по сложным психологическим проблемам воспитания и обучения;
- 8) привлечение родителей в организацию учебно-воспитательной деятельности их детей.

Определим субъектность деятельности их модели выпускника 1 класса:

1. Организация учебного труда:
 - как ученик помогает решать учебную задачу;
 - определяет последовательность действий при выполнении задания;
 - работает в заданном темпе;
 - проверяет работу по образцу и результатам;
 - оценивает свое отношение к работе;
 - умеет работать совместно с учителем или в паре с учеником.
2. Работа с информацией:
 - в процессе чтения ученик сознательно читает целыми словами и умеет объяснить понимание прочитанных слов;
 - читает выборочно, находит по оглавлению и на определенной странице тексты,
 - умеет слушать художественные и научно-популярные тексты;
 - умеет объяснять и давать ответы на вопросы о прочитанном;
 - дает оценку услышанного, высказывает свою точку зрения;
 - ведет диалог, излагает услышанное или прочитанное в виде сочинения или изложения.

В модели выпускника 1-го класса обращают на себя внимание навыки общения с другими людьми и умения высказывать собственную точку зрения. Важно и то, что ученик оценивает свое отношение к работе, следовательно, и других тоже. Проявление личности видно и по когнитивным навыкам в области организации своей учебной деятельности.

Данная модель позволила строить всю экспериментальную работу с ориентацией на развитие личности ребенка. Реализация личностного потенциала школьника начиналась с момента его приема в школу. Каждый поступающий в школу проходил экспресс-собеседование, целью которого было определение готовности ребенка к школе и выявление наиболее

характерных его особенностей. Все первоклассники были включены в адаптационное обучение.

Прежде всего, надо было познакомить школьника со школой, ее кабинетами, разными службами и специалистами (врачом, психологом, спортивными залами, кабинетом психологической разгрузки). В конце каждого учебного дня ребенку предлагался набор из трех цветных полосок. Каждая из них соответствовала настроению: радостному, грустному, раздраженному состоянию.

Педагог ежедневно делал анализ эмоционального состояния своих учеников по количеству опущенных цветных полосок.

Далее дети знакомились с распорядком и правилами поведения в школе. Учитель на перемене был с детьми, играл с ними в подвижные игры. Уроки были тридцатиминутными.

Для учителя ставились вопросы:

- приемы включения каждого ребенка в общения, каковы были формы учебного взаимодействия (индивидуальная, фронтальная, в парах, создание ситуации свободного выбора, способов деятельности, вида деятельности);

- как развивались психические процессы, как учитель организовал восприятие нового материала, как опирался на личный опыт школьника, на его уровень знаний, была ли связь с другими явлениями, предметами, фактами, интересными для детей; вызывал ли материал новые вопросы, проблемы, которые бы детям хотелось решить в дальнейшем, какая использовалась наглядность, насколько учитывались индивидуальные особенности памяти ребенка, какие приемы запоминания использовал учитель:

- проговаривание,
- составление несложного плана,
- составление словесных портретов, ассоциаций,
- выделение главной мысли,
- развитие мотивации;

зачем выполняли упражнения, можно ли было сделать иначе и так далее.

Таким образом, адаптационный период обучения был направлен на определение механизмов включения ребенка в школьную жизнь, овладение этими правилами и нормами поведения, актуализацию имеющихся умений и навыков. Этот этап был важен и с другой стороны – психологическая служба выявляла направленность и мотивацию первоклассника, делала предварительный вывод о его обученности и обучаемости.

Урок в педагогике и педагогической психологии считается основной формой организации обучения. Необходимо рассмотреть его психологическую сущность, чтобы показать динамику когнитивных функций ученика. Мы считаем ее критерием эффективности управления в образовательном процессе. Опираясь на систему проблемно-развивающего типа обучения М.И.Махмутова /55/, мы анализируем урок как деятельность учителя и деятельность ученика. В дидактике такой подход называется бинарным, и в основе его лежит сотрудничество. Прежде чем описать

сотрудничество учителя с учащимися на уроке по технологии модульного обучения, обратимся к нашим исследованиям психологической основы урока. Нами были сформулированы такие психологические требования к уроку:

- направленность урока на развитие познавательных функций (Приложение Е) и эмоционально-волевой сферы личности учащихся;
- учет индивидуальных, типических и возрастных особенностей;
- воздействие на мотивационную сферу личности и формирование положительного отношения к учению;
- воздействие на эмоциональную сферу личности в процессе овладения знаниями;
- соблюдение педагогического такта;
- создание на уроке благоприятного психологического климата.

Цель такого урока – создание условий для раскрытия личности ученика. Средствами ее достижения становятся:

1) использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся; создание атмосферы заинтересованности каждого ученика; стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, поощрением и другими положительно направленными коммуникативными воздействиями;

2) использовании на уроке материала, позволяющего ученику проявить свой субъектный опыт;

3) оценка деятельности ученика не только по результату (правильно-неправильно), но и по процессу его достижения;

4) поощрение стремления ученика находить свой способ решения задачи, анализировать его у других;

5) создание педагогических ситуаций на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Предметом деятельности ученика в процессе обучения являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом.

Важнейшим качеством этой деятельности являются самостоятельность, которая выражается в самокритичности и критичности, познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанных с усидчивостью и волей; оперативность, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающими задач, выбор нужного действия и темпа их решения.

Мы выделили 4 этапа формирования и развития познавательной деятельности в педагогическом процессе.

1. Подготовительный, на котором учитель рассказывает детям о цели их работы, раскрывает возможности ее более успешного выполнения, предлагает каждому в случае необходимости обращаться к нему за консультацией, а также пользоваться дополнительной научно-популярной и различной справочной литературой.

2. Сам процесс самостоятельной работы ученика на уроке. Учитель должен не просто занять ребенка умственным трудом и побудить его выполнять определенные требования. Необходимо обеспечить непременно развитие заинтересованности ученика умственной познавательной деятельностью, постепенный переход от работы воспроизводящего характера (по образцам) к более сложной, требующей применения умений и навыков пользования справочниками, словарями, и, наконец, к самостоятельному творчеству, требующему проявления воображения, фантазии, основанной на знании сложных предметов и глубокого овладения системой научных знаний.

3. Итогово-обобщающий, предусматривающий включение самостоятельной работы в классе в более или менее сложный вариант домашней работы.

4. Заключительный. Выбор учеником творческих заданий для системы самообразования.

На каждом этапе педагог и учащийся вступают в разнообразные по содержанию и формам взаимоотношения. Они охватывают все сферы жизнедеятельности: познавательную, общественную, трудовую, досуговую.

На всех этапах использовались индивидуальные, групповые и коллективные формы взаимодействия педагогов и учащихся, но сочетание их от этапа к этапу менялось сообразно изменению решаемых задач.

Если учение организуется как сотрудничество субъектов образовательного процесса, то они способны раскрыть свою индивидуальность, а учитель повышает свою квалификацию.

Анализируя свою преподавательскую работу за определенный промежуток времени, педагог самостоятельно выбирает наиболее важные вопросы, которые ему необходимо изучить для совершенствования своего профессионального мастерства.

Современные исследования по определению роли учителя в развитии личности ученика показывают, что в деятельности педагогов важно широко применять методы диалога и дискуссии в образовании детей, развивать возможность индивидуального выбора школьниками форм и содержания собственного учения, включать детей в процесс педагогической деятельности. Это способствует сближению педагога и ученика. Позитивный образ учителя может способствовать такому сближению. Учителю предоставляется возможность правильно оценить свое взаимодействие с учеником, изменить свое общение с ним, включить его в разные виды коллективной работы.

Использование метода творческих проектов дает возможность учащимся создать под руководством учителя материальные или духовные ценности /см. главу 1/. Наблюдение в экспериментальном классе показали, что дети активно приняли участие в создании проекта домика-кормушки для птиц зимой. Это способствовало эффективному опредмечиванию и распределению знаний учащихся. Анализ результата показывает, что стремление самостоятельно добывать нужные сведения для выполнения проекта, производить необходимые расчеты превращают учителя в

консультанта-помощника. Именно в этой работе воплощаются идеи развивающего обучения. Школьники учились сами принимать решения, брать на себя ответственность, становясь при этом равноправными участниками совместной деятельности. Ученик учится анализировать свою работу, выбирает способы деятельности, выдвигает гипотезы, принимает участие в обсуждении различных точек зрения. В процессе проектной деятельности идет развитие общих и специальных способностей.

Творческий проект «Игры моей семьи» дал возможность подключить к исследовательской работе и родителей. Участие в этом послужило дальнейшему росту и развитию ребенка. Интерес, проявляемый учащимися, дал положительные результаты: построение генеалогического дерева на уроках познания мира; изучение истории родного города и семьи, изучение научно-популярной и справочной литературы, умение сопоставлять факты, выявлять закономерности, разучивание игр с соклассниками. Анализируя работы учащихся, можно сделать вывод о том, что проектный метод повлиял на их личностное развитие. Выступая на защите проектов, учащиеся проявляли себя в умении говорить и держаться перед аудиторией, показывали уверенность в своих силах, в интонации голоса, в типе речи и другом.

Наиболее интересно прошла защита научных проектов (форма - реферат), где учащиеся учились находить проблемную тему, определять цели, задачи и объект исследования, формулировку обоснования выбора того или иного вопроса для изучения. К работе также прилагались фотографии, чертежи, таблицы, диаграммы. Учащихся волновали проблемы культуры общения, экологии, мир растений, стихийных бедствий. Это позволило выйти на поиск новых проблем, которые требуют изучения большого количества познавательной и справочной литературы. Учащиеся учатся выделять основное от второстепенного, анализировать, сравнивать и обобщать.

Для решения второй задачи исследования нам необходимо выяснить:

1. Понимают ли преподаватели значимость формирования управленческой деятельности для успешного протекания педагогического процесса.

2. Особенности методики и педагогической технологии в работе преподавателя.

3. Роль педагога в образовательном процессе: роль стороннего наблюдателя или прямого участника.

Для начала формирующего эксперимента необходимо выяснить, каким образом протекает процесс управления познавательной деятельности и какие требования при этом необходимо соблюдать преподавателю, чтобы успешно вести работу по ее формированию.

Применительно к педагогическому взаимодействию управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного ученика для достижения заданных результатов обучения.

Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход,

противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебной деятельностью заключается в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность, то есть способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижению какой-то цели ставится новая и управленческий цикл повторяется. Цель – действие – результат – новая цель – такова схематическая картина управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессу.

На наш взгляд, задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление педагогической деятельностью предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (ученик) поступает по цепи управления сигналы управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в педагогический процесс корректив /107/.

Учитель вступает во взаимоотношения с учащимися прежде всего в учебном процессе, с тем чтобы выполнить задачи, поставленные перед ним программой. Существенной чертой этих отношений становится то, что они сознательно используются педагогом в целях формирования активно-положительного отношения учащихся к учению, труду и общественному достоянию, к своим товарищам. Другими словами, установившиеся

отношения используются с целью решения педагогических задач.

Таблица 6

Этапы решения образовательно-воспитательной задачи

I	Неопределенный	Ребенок или взрослый «до» взаимодействия с педагогом по проблеме. Учащийся (воспитанник, студент), возможно, имеет бессистемные представления о проблеме, «слышал», имеет интерес, желание освоить предметную область, развить в себе необходимые качества.
II	Дезорганизованный	Информационное насыщение и освоение интересующей области ограничивается отсутствием системы специальных умений. Без организованной поддержки взрослого и системы специальных умений реализация невозможна; если потребность не подкрепляется обстоятельствами, может гаснуть желание и интерес, а значит, прекратиться попытки добыть информацию по проблеме. Это период связан с трудностями адаптации субъектов взаимодействия друг к другу и проблеме. Цели соответствуют формированию потребности личности в присоединении, дать основы: представления, правила, аксиомы и т.п.
III	Манипулятивный	Результат – «знания-знакомства». Условия этапа – сформированность потребности в присоединении. Цель соответствует формированию потребности личности в контроле. Формирование необходимых действий во внешнем плане, выработка первичных умений, что требует выполнения ряда требований, упражнений, труда над собой по образцу.
IV	Прагматичный	Результат – «знания-копии». Потребность в контроле сформирована. Необходимые организационные моменты интериоризированы, выработаны привычки, навыки, умение сознательно делать по образцу и контролировать качество. Сознательная активно-подражательная деятельность (воспроизводство) на довольно качественном уровне, понимание внутренней структуры предмета (научной дисциплины, правил поведения и жизнедеятельности и их основ и т.п.). Сдвиг мотива на цель (А.Н.Леонтьев) у учащегося. Цель взаимодействий – развить потребность в открытости, вывести учащегося на креативный уровень. Результат – «знания-умения».
V	Оптимальный	Творческое взаимодействие с педагогом, учителем, совместная постановка и реализация задач, совместное обсуждение и оценка результатов. Способность к сознательному сотрудничеству с педагогом по проблеме, активный, творческий, целеустремленный характер деятельности.

Одним из условий успешной организации образовательного процесса является построение занятий с использованием современных образовательных технологий.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

Педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения безотносительно к деятелю, их осуществляемому, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В.В.Пикан выделяет наиболее существенные признаки технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго на договорной основе с учетом принципов индивидуализации с дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение

планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Среди разработанных на данный момент образовательных технологий наиболее популярными и приемлемыми для использования в начальной школе являются:

- технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова;
- технология проблемного обучения А.М.Матюшкина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова;
- технология, основанная на гуманно-личностном подходе Ш.А.Амонашвили;
- технология полного усвоения В.Блума, Дж.Кэрдола и других;
- технология модульного обучения М.М.Жанпеисовой;
- технология обучения по системному подходу Т.Т.Галиева.

К числу положительно зарекомендовавших себя технологий обучения в городе Павлодаре относится модульная технология (по М.М. Жанпеисовой). Создание городской творческой группы в 2003 году на базе СОШ № 42 позволило ежегодно делать набор слушателей семинара-практикума по данной технологии. Это помогло решить проблемы профессионального роста, способствовало утверждению педагогических ценностей, повышению научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя.

Преподаватели осваивают основы технологии путем организации активных форм (деловые игры «Снежный ком», «Брейн-ринг» и др.). благодаря этому идет изучение научно-теоретических аспектов, проблемных вопросов, изучение опыта. После этого у большей части слушателей возникает желание работать и осваивать данную технологию. Повышается внутренняя мотивация преподавателей.

Хотелось бы отметить, что ежегодные творческие отчеты по разработкам учебных модулей и показам уроков вошло в традицию. Участники творческой группы стали лауреатами конкурса «Урок-2004».

Нами был проведен семинар-практикум по технологии модульного обучения в СОШ № 22. Учителя проявили заинтересованность, применение на уроке деловых игр позволит педагогу иначе строить свою работу по организации учебных занятий. Проследив за тем, что активность учащихся повышается и мотивация учения стала познавательной, педагоги разделились на предметные объединения. Сейчас планируется работа по обмену опытом с другими школами города.

Разработки уроков, основанных на использовании некоторых из перечисленных технологий, вынесены нам в приложении Ж.

Таким образом, мы разработали критерии результативности управленческого взаимодействия, подтвердили правильность поэтапной организации и осуществления управления образовательным процессом, использовали методики диагностики изучения личности педагога и учащихся,

их взаимовлияние друг на друга; на основе полученных данных провели формирующий эксперимент. Далее мы покажем результаты опытно-педагогической работы и раскроем условия эффективности управленческой деятельности и ее влияние на развитие субъектов образовательного процесса.

2.2 Результаты и условия эффективности внедрения разработанных методик в современной школе

На этапе контрольного эксперимента мы вновь провели диагностический срез, позволяющий определить уровень сформированности, выявленных нами критериев результативность педагогического взаимодействия. Цель данного среза – сравнить и проанализировать результаты констатирующего эксперимента. Это позволит нам судить о действенности выбранных методик, направленных на формирование управленческого взаимодействия.

Проведенный анализ статистических данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал необходимость целенаправленного интенсивного формирования и развития личности субъектов образовательного процесса.

Основные результаты, полученные в ходе проведенного исследования, показывают, что:

1. ориентация педагогов на самореализацию, умение принимать на себя ответственность за свою личностную перспективу (89%);

2. значительная часть педагогов (более 80 %) имеет условия для реализации собственных профессиональных интересов и готова активно развиваться, используя личностные ресурсы и ресурсы своего жизненного пространства в профессиональном будущем.

По методике ценностных ориентаций (см. гл 1) получены результаты, которые указывают на целесообразность, адекватность и эмоциональную стабильность, свойственные учителю на данном этапе его развития. Условия, созданные в результате исследовательской деятельности, обеспечивают работоспособность, стабильное развитие, жизнеспособность и утверждение ценностей, соответствующих идеалом профессии – учитель.

Согласно исследованиям по деятельности мотивационно-смысловое образование (аффиляция) занимает ведущее место. Это означает направленность работы учителя на взаимодействие, взаимоподдержку, высокую эмоциональную окрашенность, эмпатию, чуткость. На втором месте по значимости психологических параметров мотивационно-смысловых образований стоит познание, что свидетельствует об интеллектуальной активности, постоянном поиске современных знаний, эрудированности педагогов.

В уроке по технологии модульного обучения сотрудничество учителя с учениками опирается на поддержку и доверие. И это является наиболее значимым показателем создания личностного поля развития. Последнее

становится важным критерием образовательного процесса.

Наблюдение за учителями и учениками на десяти уроках позволили проанализировать различный характер психологической атмосферы общения на уроке. Благоприятная атмосфера общения отмечалась на уроках всех учителей. Их уроки служат иллюстрацией сотрудничества с детьми. Учителя влияют на психологическую атмосферу общения не только своей личностью, но и определенными воздействиями. Все воздействия можно разделить на два типа: сближающие и разделяющие контакты учителей с учащимися. К первому типу относятся: одобрения, поощрения самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет, предложение; ко второму – замечания, насмешка, ирония, упреки, морализирование, повышенная интонация, окрик, угроза, оскорбление, придирки. Оказалось, что их значимость для учеников была различной. Ее мы оценивали по пятибалльной шкале по частоте применения того или иного воздействия. В результате применения коммуникативное воздействие имело разную оценку и значимость для учеников. В опросе участвовали ученики. Они должны были отметить, какие воздействия и как применяли к ним учителя на десяти уроках.

Таблица 7

Воздействия учителя в экспериментальных классах

№	Содержания воздействия	Классы
1	Повышенная интонация, окрик	1,17
2	Насмешка	1,0
3	Морализирование	1,40
4	Придирки	1,25
5	Замечания	2,57
6	Оскорбление	1,0
7	Угроза	1,1
8	Упрек	1,55
9	Иронизирование	1,51
10	Совет	4,70
11	Поощрение самостоятельности	4,81
12	Одобрение	4,86
13	Ободрение и поддержка	4,80
14	Просьба	4,90
15	Похвала	4,79
16	Юмор, шутка	4,88

Анализ этих данных показывает, что учителя в большей степени используют явно выраженные позитивные воздействия на своих учеников:

поощрение самостоятельности (4,81 балла), одобрение (4,86 балла), ободрение и поддержка (4,80 балла), просьба (4,90 балла), похвала (4,79 балла), юмор и шутка (4,88 балла).

Таким образом, воздействия, сближающие контакты учителя с учениками, способствуют конъюнктивным взаимоотношениям, при которых

ученик не боится высказывать свою точку зрения, так как не может быть осмеян сверстниками, поскольку мнение каждого необходимо. Конъюнктивные взаимоотношения, как показали наши исследования, являются основой сотрудничества с обучаемыми.

В уроке по технологии модульного обучения сотрудничество учителя с учениками опирается на поддержку и доверие. И это является наиболее значимым показателем создания личностного поля развития. Последнее становится важным критерием образовательного процесса.

Наблюдение за учителями и учениками на десяти уроках позволили проанализировать различный характер психологической атмосферы общения на уроке. Благоприятная атмосфера общения отмечалась на уроках всех учителей. Их уроки служат иллюстрацией сотрудничества с детьми. Учителя влияют на психологическую атмосферу общения не только своей личностью, но и определенными воздействиями. Все воздействия можно разделить на два типа: сближающие и разделяющие контакты учителей с учащимися. К первому типу относятся: одобрения, поощрения самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет, предложение; ко второму – замечания, насмешка, ирония, упреки, морализирование, повышенная интонация, окрик, угроза, оскорбление, придирки. Оказалось, что их значимость для учеников была различной. Ее мы оценивали по пятибалльной шкале по частоте применения того или иного воздействия. В результате применения коммуникативное воздействие имело разную оценку и значимость для учеников. В опросе участвовали ученики. Они должны были отметить, какие воздействия и как применяли к ним учителя на десяти уроках.

Таблица 8

Воздействия учителя в экспериментальных классах

№	Содержания воздействия	Классы
17	Повышенная интонация, окрик	1,17
18	Насмешка	1,0
19	Морализирование	1,40
20	Придирки	1,25
21	Замечания	2,57
22	Оскорбление	1,0
23	Угроза	1,1
24	Упрек	1,55
25	Иронизирование	1,51
26	Совет	4,70
27	Поощрение самостоятельности	4,81
28	Одобрение	4,86
29	Ободрение и поддержка	4,80
30	Просьба	4,90
31	Похвала	4,79
32	Юмор, шутка	4,88

Анализ этих данных показывает, что учителя в большей степени используют явно выраженные позитивные воздействия на своих учеников:

поощрение самостоятельности (4,81 балла), одобрение (4,86 балла), ободрение и поддержка (4,80 балла), просьба (4,90 балла), похвала (4,79 балла), юмор и шутка (4,88 балла).

Таким образом, воздействия, сближающие контакты учителя с учениками, способствуют конъюнктивным взаимоотношениям, при которых ученик не боится высказывать свою точку зрения, так как не может быть осмеян сверстниками, поскольку мнение каждого необходимо. Конъюнктивные взаимоотношения, как показали наши исследования, являются основой сотрудничества с обучаемыми.

Далее мы рассмотрим результаты анкетирования структуры педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой), диагностики личностных качеств, самоанализа деятельности и ее мотивации /см. гл. 1, с. 12/.

При анализе условий, способствующих экспериментальной работе, мы говорим о наиболее часто проявляющихся и высоко оцениваемых качествах учителя, так как именно они дают возможность образования с личностной парадигмой. Результаты диагностики по пятибалльной шкале профессиональных качеств учителя, проведенной на этапе контрольного эксперимента, даны в таблице 9. Вернемся к полученным результатам и поставим их в контексте сотрудничества (см. таблицу 9).

Таблица 9

Изменение в личности учителя

Свойства личности (по Н.В. Кузьминой)	Учитель	
	ЭК	КК
1 Профессиональные		
Знание основ преподаваемого предмета	4,8	4,6
Знание методики внеклассной работы	4,9	4,2
Знание индивидуально-психических особенностей учащихся	4,8	4,1
Знание психологии коллектива	4,6	4,3
2 Гностические		
Умение изучать самого себя и перестраивать свою деятельность	4,9	4,5
Умение оценивать учебный материал, отбирать его	4,7	4,6
3 Проектирование		
Умение планировать уроки	4,98	4,4
Определение рациональности видов учебной деятельности	4,95	4,2
Планирование внеклассной работы с учащимися	4,97	4,35
Планирование творческой работы с учащимися	4,8	4,4

4 Конструктивные		
Умение распределять материал по трудности	4,97	4,7
Контроль усвоения материала	4,8	4,5
Учет затруднений учащихся	4,98	4,4
5 Организационные		
Умение использовать передовой педагогический опыт	4,85	4,4
Умение руководить различной деятельностью учащихся	4,9	4,3
Умение организовать индивидуальную и групповую деятельность учеников	4,95	4,4
6 Коммуникативные		
Умение устанавливать положительные контакты	5	4,6
Нахождение сильных сторон деятельности	4,6	4,4
Умение предотвратить конфликтные ситуации	5	4,6
Умение вызвать к себе уважение		

Прежде всего, оба учителя к началу эксперимента имели достаточно высокий уровень проявления свойств своей профессиональной деятельности. Вместе с тем учителя экспериментального класса (УЭК) отличало более высокое умение устанавливать контакты и предотвращать конфликты с детьми.

Отметки и другое: ниже оценки 4,6 (знание психологии коллектива) УЭК не имеет.

Как видим, большое изменение произошло в понимании личности учеников, планировании уроков, умении устанавливать контакты с детьми и предотвращения конфликтов. Обращает на себя внимание такой факт: знание особенностей своих учеников, умение с ними общаться и предотвращать конфликты в большей степени, чем другие качества.

Учителя изменились в процессе экспериментальной работы. Об этом свидетельствуют данные о мотивации их деятельности и ее самоанализ. Обратимся к таблице 10.

Таблица 10

Оценка учителями мотивации своей деятельности, баллы

Содержание оценок	Констатирующий этап	Контрольный этап
1. Интерес к педагогической профессии	3,2	4,5
2. Интерес к общению с коллегами	3,6	4,6
3. Желание работать с детьми по-новому	3,3	4,8
4. Желание изменить к себе отношение коллег	3,4	4,7
5. Возможность реализовать себя творчески	1,8	4,1

6. Желание повысить профессиональный уровень и получить высокий разряд	2,5	3,5
7. Тяга к исследовательской деятельности	1,3	3,2
8. Потребность в самообразовании	2,1	2,7
9. распоряжение вышестоящих органов управления	1,9	2,1
10. Желание использовать увиденное в работе	1,8	3,2
11. Желание изменить свой статус, сделать карьеру	2,6	3,4
12. Потребность в реализации своих возможностей	2,4	4,1
13. Стремление расширить свои функциональные обязанности	1,7	2,7
14. Желание оценить свои достижения в теории и практике	2,1	2,6
15. желание вычлнить новые достижения в современной психологии и педагогике	1,1	3,3

Характерно, что интерес к своей профессии у педагогов проявлялся несильно и непостоянно (3,2 балла). Низкую оценку получило также желание вычлнить новое в педагогике и психологии, поскольку деятельность к этому не стимулировала (1,1 балл), то есть необходимость в этом проявлялась очень редко – слабо. Тяга к исследовательской деятельности также практически отсутствовала (1,3 балла). Не очень сильно проявлялось желание повысить профессиональный уровень и получить высокий разряд (2,5 балла). Был интерес к общению с коллегами. Это проявлялось периодически, но не очень сильно (3,6 балла).

Эти оценки изменились к концу контрольного этапа. В стадии завершения эксперимента большие изменения произошли по следующим показателям мотивации: интерес к педагогической профессии (4,5 балла), интерес к общению с коллегами (4,6 балла), желание работать с детьми по-новому (4,8 балла) и желание изменить к себе отношение коллег (4,7 балла).

Мы видим, что в большей степени повысилась потребность реализовать себя. Это свидетельствует о том, что педагог в процессе экспериментальной деятельности реализовал свой личностный потенциал [см. табл. 11].

Таблица 11

Анализ педагогами своей деятельности, баллы

Содержание оценок	Констатирующий этап	Контрольный этап
1. Связаны ли ваши трудности с недостатками психологических знаний?	1,7	1,9
2. овладели ли вы способами методами и приемами активизации учащихся?	1,5	1,85
3. Трудно ли формулировать вопросы проблемного характера и создавать проблемные ситуации на уроке?	1,3	1,75
4. Удастся ли вам организовать работу учащихся в форме исследования?	1,7	1,75
5. Можете ли вы использовать научные факты для развития мышления учащихся?	1,5	1,7
6. Трудно ли осуществить дискуссию на уроке?	1,8	1,5
7. Владеете ли вы умением устанавливать межпредметные связи?	1,9	2
8. Умеете ли вы составлять задания различной степени трудности для учащихся?	1,1	1,7
9. Удастся ли вам определить степень осознанности школьниками мировоззренческих понятий?	1,2	1,6
10. Трудно ли вам излагать теоретические вопросы?	1,8	0,8
11. Трудно ли вам определить научность учебного материала?	1,7	0,9
12. Можете ли вы отобрать методы и приемы ведения урока согласно его цели?	1,9	1,9
13. Знаете ли вы достижения современной дидактики и педагогической психологии?	1,3	1,9
14. Способны ли вы адекватно оценивать ответы учащихся?	1,5	1,8
15. Можете ли вы определить область и причины своих неудач?	1,6	1,9
16. Способны ли вы осознавать и исправлять свои ошибки?	1,3	1,9

Продолжение таблицы 11

17. Умее ли вы анализировать уроки своих коллег?	1,5	1,8
18. Способны ли вы к постоянному совершенствованию деятельности?	0,9	1,5
19. Способны ли вы осознать свои мотивы и ценности в педагогической ценности?	1,6	1,9
20. Нуждаетесь ли вы в помощи извне?	1,1	0,6

Напомним, что 2 балла учителя ставили тогда, когда соглашались с утверждением. Педагоги выстраивали себе 1,9 балла за умение установить межпредметные связи, проведение дискуссий на уроке также не представляло трудностей (1,8 баллов), а способность к постоянному совершенствованию деятельности затруднялись оценить (0,9 балла). В конце научно-экспериментальной работы педагоги акцентировали внимание на трудностях, связанных с недостатком психологических знаний (1,9 балла).

Примечательно, что выполняемая деятельность позволила педагогам увидеть область и причины неудач (1,9 балла), они расширили свои знания основных достижений современной дидактики (1,9 балла), научились организовывать работу в форме исследования (1,75 баллов), овладели приемами активизации учащихся (1,85 баллов).

Обратим внимание на то, что почти половина всех вопросов получила утвердительный ответ, а это иллюстрирует положительный рост совершенствования деятельности учителей. Кроме того, они становились субъектами профессиональной деятельности, могли видеть свои успехи, просчеты, были способны определить средства их устранения, учились сотрудничать с детьми.

На рисунке 10 видно, что педагоги анализировали свою работу в начале эксперимента и на заключительном этапе. Способность к самоанализу и рефлексии является показателем личностного роста педагога, его актуализации.

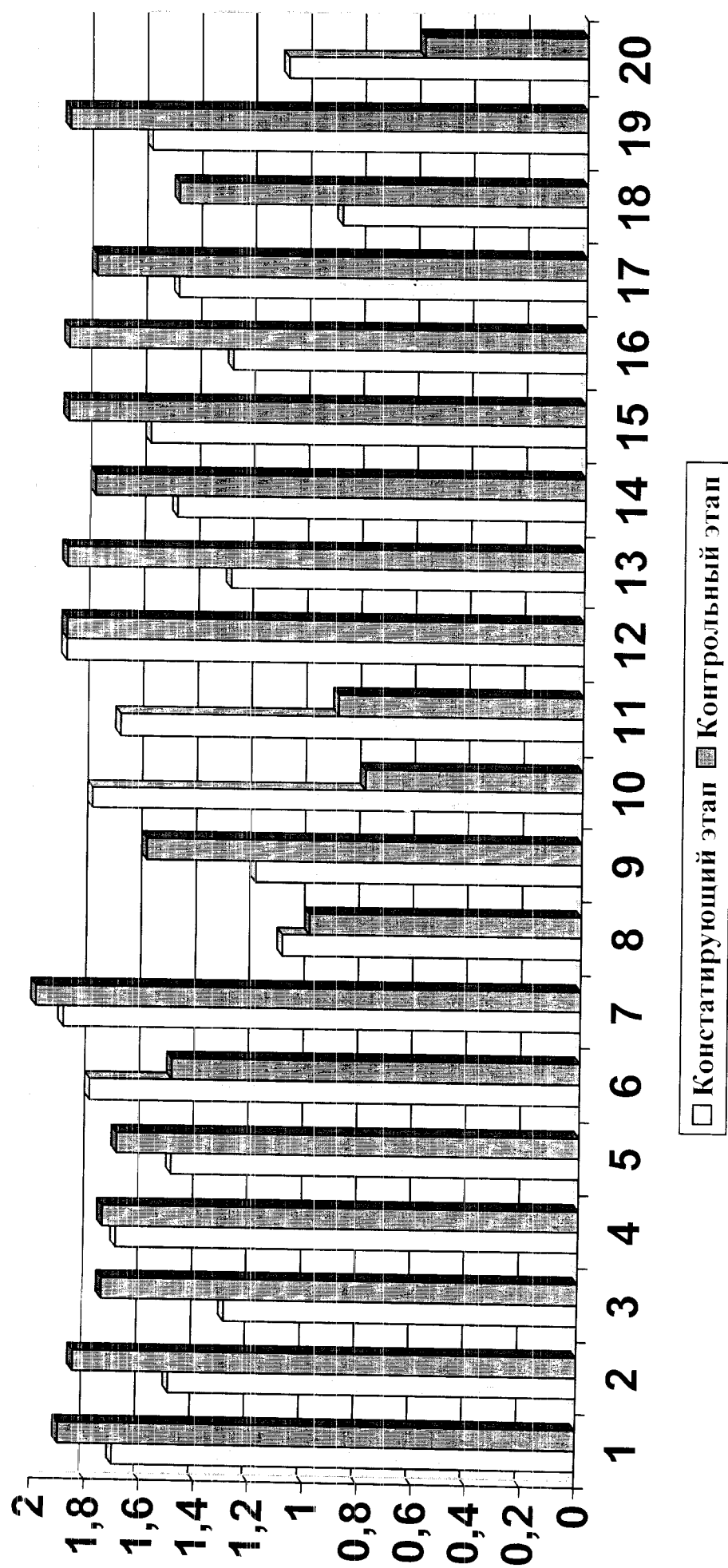


Рисунок 10 Самоанализ деятельности педагогами (порядковые номера в содержании деятельности соответствуют номерам вопросов в таблице)

Проанализировав данные теста на интеллектуальное развитие учащихся, мы получили следующие результаты, которые представлены в виде графика.

Нами отслеживался интеллектуальный рост каждого ребенка в контрольном и экспериментальном классах (рисунок).

При внесении данных в график мы пользовались следующими обозначениями по шкале ординат:

- 1 – низкий уровень;
- 2 – средний уровень;
- 3 – высокий уровень;
- 4 – очень высокий уровень.

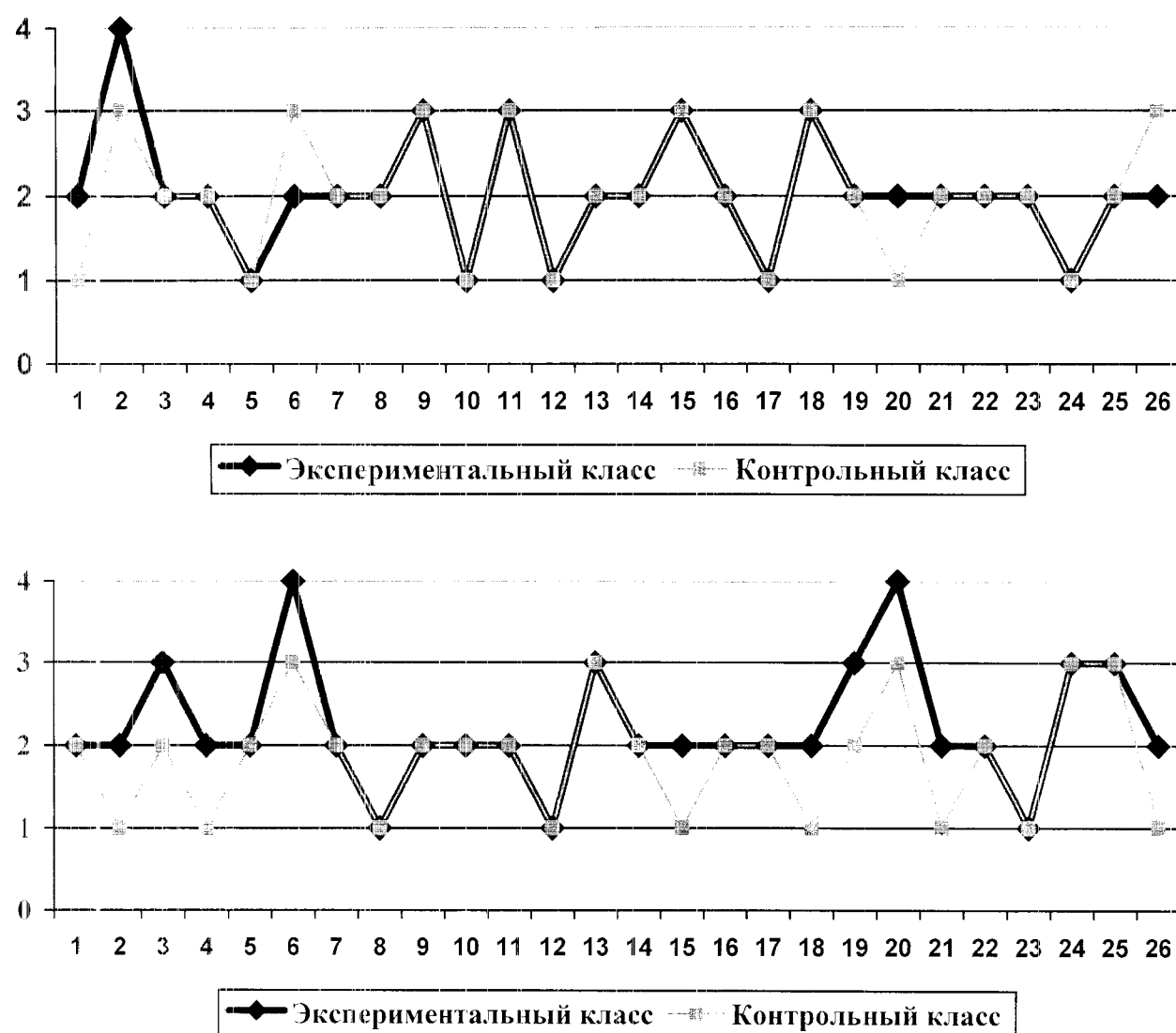


Рисунок 11. Сравнение интеллектуального развития учащихся контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце эксперимента

На рисунке видно, что в экспериментальном классе интеллектуальный рост произошел у каждого ученика, в то время как в контрольном классе не

все учащиеся в ходе контрольного эксперимента показали улучшение результатов интеллектуального развития.

В итоге общая картина по классу выглядит следующим образом.



Рисунок 12. Сравнительный анализ интеллектуального развития в контрольном и экспериментальном классах на начало эксперимента



Рисунок 13. Сравнительный анализ интеллектуального развития в контрольном и экспериментальном классах на конец эксперимента

Данные рисунки позволяют наглядно оценить динамику экспериментального развития, выделенного нами интеллектуального критерия по уровням.

Полученные данные внесены в таблицу, в которой они содержатся в

цифровом виде. Такой способ представления данных, наряду с гистограммами, позволяет сравнить положение в контрольной и экспериментальной группах на начало и конец эксперимента и таким образом оценить его результаты. Так, можно увидеть, что в экспериментальном классе на очень высоком уровне произошла положительная динамика показателей, которая составляет 9%, на высоком уровне – показатель остался прежним – 19%, на среднем произошел рост на 16%, на низком уровне наблюдается спад показателей на 24%. В контрольном классе показатели очень высокого уровня составляют 4%, высокий уровень у 59% учащихся, что на 9% выше прежнего результата.

Показатели низкого уровня снизились на 4%.

Таблица 12

Сравнительный анализ сформированности уровней интеллектуального развития

Уровни интеллектуального развития	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
Низкий	9	35	3	11	7	27	6	23
Средний	12	46	16	62	13	50	15	59
Высокий	5	19	5	19	6	23	4	14
Очень высокий	0	0	2	8	0	0	1	4

Полученные результаты доказывают правильность выбранных нами методик формирования у учащихся положительной мотивации учения и познавательной деятельности через организацию управленческого взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Далее мы подробно остановимся на характеристике познавательной деятельности некоторых учащихся разных уровней, чтобы показать, чего они достигли или не достигли в процессе формирования познавательной деятельности в ход эксперимента.

Так, Губарева Алена, отнесенная нами к очень высокому уровню, предпочтение отдает самостоятельной работе, имеет умеренный уровень тревожности. Активна, много знает, хорошая зрительная и слуховая память, что позволяет ей запомнить большой объем информации.

Елистратова Анастасия (высокий уровень). Ее кругозор достаточно широк, ответы точные и лаконичные, у ребенка умеренный уровень тревожности. Она достаточно быстро переключается с одного объекта на другой, предпочитает задания, которые трудно выполняются. Кроме того, она одна из тех, кто читает много познавательной литературы.

Зубова Инесса (средний уровень). Выполняет задания тогда, когда они ей понятны, несложны и ясны. Имеет высокий уровень тревожности. Она

отличается внимательностью, всегда активна, предпочтение отдает самостоятельной работе на уроке.

Мякинин Павел (низкий уровень). Очень медлителен. У ребенка наблюдается высокий уровень тревожности, особенно в ситуациях, когда надо выполнять что-то самостоятельно. То, что неизвестно, недоступно ему. Не вызывает интереса и не побуждает к деятельности. На уроках он предпочитает отмалчиваться.

Таким образом, нами было установлено, что в процессе исследования большую роль в развитии и формировании познавательной деятельности играет личность педагога, его профессиональные качества.

Следует отметить, что в результате формирующего эксперимента такой критерий как уровень тревожности показал положительную динамику в экспериментальном классе. Данные, свидетельствующие об этом, мы приводим в таблицах.

Таблица 13

**Данные изучения уровня личной тревожности
(в процентах от числа учащихся)**

Уровни	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Низкий	11	4
Умеренный	47	58
Высокий	42	38

Таким образом мы видим, что в результате проведенной работы уровень личной тревожности учащихся значительно изменился.

Высокий уровень тревожности в экспериментальном классе понизился на 12%, в контрольном – на 8%. Умеренный уровень и в экспериментальном классе повысился на 12%, в то время как на низком уровне показатели поднялись на 4% в экспериментальном классе и на 4% - в контрольном. Данные, полученные по этим параметрам в ходе констатирующего эксперимента приведены нами в предыдущем параграфе на странице .

Кроме этого, в ходе формирующего эксперимента мы получили данные о том, какой стиль в работе учащихся является преобладающим. На этапе проведения констатирующего эксперимента этот критерий был выявлен примерно на одинаковом уровне, как в контрольном, так и в экспериментальном классе (см страница). После использования нами методик, направленных на организацию активных форм деятельности, мы получили данные, которые представлены в виде графика на рисунке .

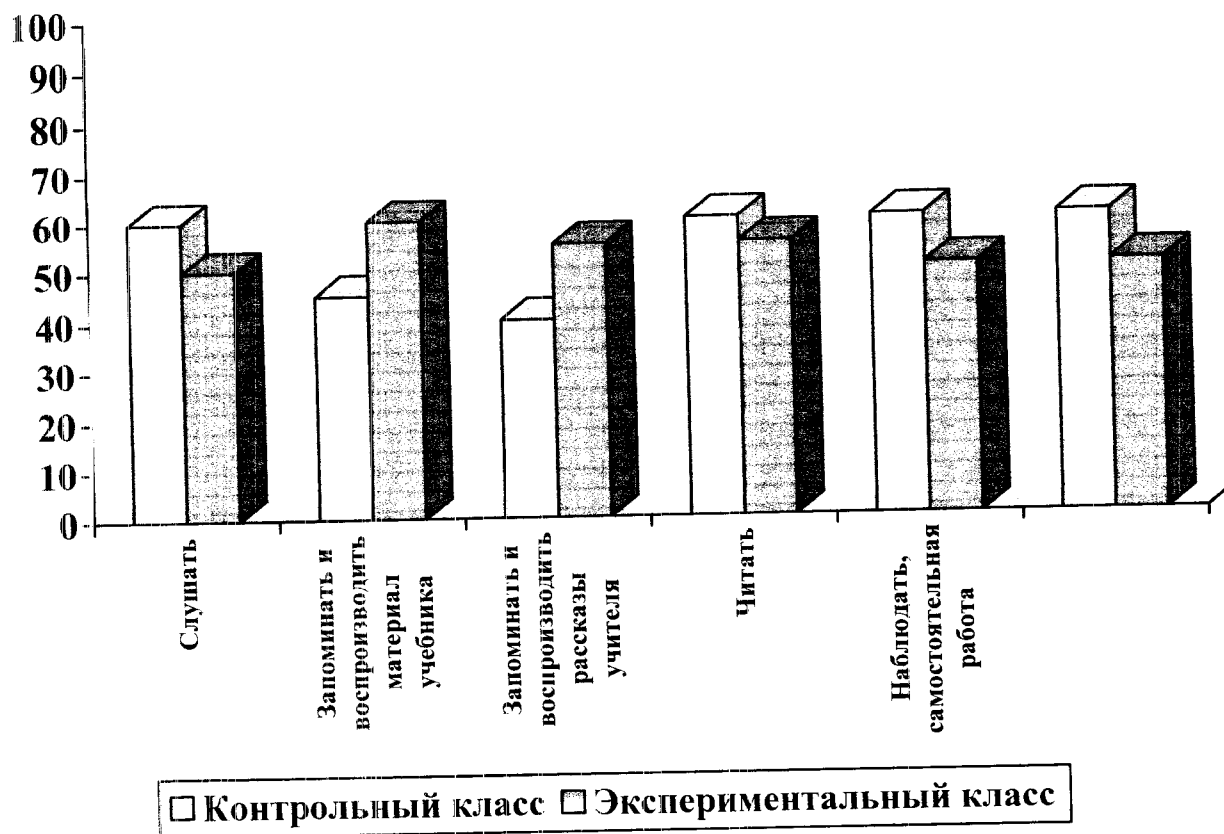


Рисунок 14. Предпочитаемый стиль в работе учащихся

На рисунке можно увидеть, что учащиеся экспериментального класса достаточно хорошо владеют навыками самостоятельной работы, и стараются многие вопросы и задания дополнять из различных источников, повышая свою познавательную деятельность. В контрольном классе также наблюдается рост, но показатели все же ниже. В результате проведенной работы заметно повысился уровень школьной мотивации с преобладанием познавательных интересов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенные нами методики изучения личности педагога и учащихся действуют и показывают положительную динамику в ходе управленческого взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Мы считаем, что успех познавательной деятельности зависит от грамотной, квалифицированной ее организации, а умелое руководство педагогическим процессом позволяет найти средство повышения активности субъектов образовательного процесса до высокого уровня. Исходя из этого, нами разработаны условия, выполнение которых способствует успешной реализации предложенных в работе идей.

В ходе управленческого взаимодействия необходимо:

1. Знать признаки, которые определяют целенаправленность и конкретность образовательных задач.
2. Создавать условия для сочетания перспективности и актуальности,

способствующих развитию активной деятельной связи в учебно-образовательном процессе.

3. Изучать мотивы учения и предусматривать факторы, оказывающие благоприятное влияние на воспитание положительного отношения к учебным занятиям, школе, учителям, товарищам.

4. В процессе подготовки и проведения учебных занятий нужно специально планировать способы и приемы активизации познавательной деятельности.

5. Для повышения качества профессионального мастерства целесообразно строить учебные занятия, опираясь на передовой опыт учителей-новаторов, систематизированный ими в современных образовательных технологиях.

Необходимо добиваться того, чтобы каждый учитель, в соответствии с принципом органичного сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей в ходе осуществления педагогического процесса, нашел наиболее рациональную меру соотношения управляющих воздействий со стороны педагога и самоуправления своей деятельностью со стороны учащихся. Установление прочной обратной связи в ходе педагогического процесса необходимо для внесения корректив в соотношение собственно организаторской деятельности педагогов и самоуправления с целью эффективного решения образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Выводы

Во второй главе нашего исследования мы провели анализ опытно-педагогической работы, состоящий из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент.
2. Формирующий эксперимент.
3. Контрольный эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента нами были выделены критерии результативности педагогического взаимодействия, условия влияния стиля общения педагога на личностное развитие учащегося и формирование атмосферы общения и сотрудничества. Кроме этого был проведен диагностический срез, который стал отправной точкой в ходе нашего исследования. В ходе первого этапа практической части исследования мы выяснили факторы, которые выявляют особенности взаимодействия и могут улучшить взаимоотношение участников педагогического процесса. В результате этого определились существенные проблемы в образовательном процессе, которые чаще встречаются в профессиональной деятельности педагога. Этот факт показал ясную взаимосвязь между личностным и профессиональным развитием педагога. Следует отметить, что количество данных, показывающие преобладания демократического стиля общения значительно выше (80%), а это свидетельствует о положительной динамике роста профессионального мастерства педагогов. Личностные качества учителей по степени положительной динамики показали следующие результаты: с позиции учащихся – доброта (100%), чувство юмора и справедливости (67%), а вот с позиции родителей справедливость (89%) является своеобразным ориентиром объективности учителя, уровнем нравственной воспитанности; образованность (78%) и доброта (67%) ценятся не меньше умения интересно и содержательно проводить занятия.

Вполне очевидно, что действенную помощь может оказать установка на эмпатийное понимание ученика, на принятие его личности таким, каков он есть. Больше 70% учителей города Павлодара имеют затруднения в общении с учащимися.

Мы считаем, что взаимодействие субъектов образовательного процесса тогда будет иметь форму сотрудничества, когда взаимоотношения будут строиться на пеньюктивной основе.

Для этого необходимы механизмы на уровне обобщенных действий на уроке, что дает право на творчество. Результаты на выявление наиболее частотных видов работ на уроке показам, что основной деятельностью учащихся, по мнению учителей, является слушанье (70%) и репродуктивные формы работы (40-50%). Это повлекло за собой мнение о том, что декларативные призывы обеспечить активную познавательную деятельность учащихся на уроке мало, что могут изменить. Когда ученик под давлением учителя воспроизводит то, что дано в ученике, имеют серьезные последствия. Мы выяснили, что высокий и низкий уровни тревожности имеют более 50% учащихся классов, это в среднем. Данные свидетельствуют о том, что

возникает острая необходимость иного подхода к личности ребенка и в организации учебного процесса. Анализ измерения уровня интеллектуальных способностей показал, что количество учащихся каждого уровня отличается незначительно. Изучение уровня учебной мотивации показывает, что и учащихся доминирует познавательные мотивы. А вот представление педагога о мотивах учения не только не возрастают, а имеют достаточно выраженную обратную тенденцию. Главным считается то, что педагоги не владеют эффективными средствами ее профессионального выявления.

На этапе формирующего эксперимента мы подобрали комплекс методик, которые должны были способствовать повышению качества педагогического процесса и реализации идеи формирования управленческого взаимодействия. Неотъемлемой частью данного эксперимента являлись уроки построенные на принципах деятельностного и системного подхода. Мы отделили субъективность деятельности модели выпускника I класса, где обращают на себя внимание навыки общения с другими людьми и умения высказывать собственную точку зрения. Данная модель позволила строить экспериментальную работу с ориентацией на развитие личности ребенка. Нами были раскрыты основные этапы работы с детьми и учителями. Основное внимание уделялось построению учебного занятия, так как это дает возможность включать учащихся в процесс педагогической деятельности, развивать возможность индивидуального выбора школьниками форм и содержания собственного учения. Использование метода творческих проектов дало возможность учащимся создать под руководством учителя материальные и духовные ценности.

Решение второй задачи исследование осуществлялось на понимании преподавателем значимости формирования управленческой деятельности в педагогическом процессе. Одним из условий успешной организации образовательного процесса является построение занятий с использованием современных образовательных технологий.

Проведенные семинары по технологии модульного обучения (по М. М. Жанпейсовой) показали, что привлечение на уроках активных деловых игр позволит педагогу иначе строить свою работу по организации учебных занятий, а учащиеся способные управлять своей работой на уроке, принимать управленческие решения.

Таким образом, мы показали результаты по организации управленческого взаимодействия.

В ходе контрольного эксперимента произведена окончательная обработка данных, обобщение результатов и их оценка. По результатам каждого этапа исследования были созданы выводы об эффективности применяемых методик. Основные результаты, полученные в ходе проведенного исследования показывает изменение в личности учителя повлекли за собой позитивные изменения в понимании личности учеников, умении устанавливать контакты с детьми, в планировании занятий. Повысилась потребность реализовывать себя.

Выполняемая деятельность позволила педагогам увидеть область и

причины неудач. Большая часть результатов показывает положительный рост совершенствование деятельности учителя.

Полученные результаты сравнительного анализа сформированности уровней интеллектуального развития показывают, что произошла положительная динамика показателей в экспериментальном классе, которая составляет 9% на очень высоком уровне – 19% – прежний показатель, среднего уровня – 16%, спад на 24% на низком уровне. Данные уровня личной тревожности учащихся изменились, причем значительно. Высокий уровень в экспериментальном классе понизился на 12%, умеренный – повысился на 12%, на 4% поднялся низкий уровень показателей. Предпочитаемый стиль в работе учащихся в этой группе – это самостоятельная работа, наблюдения.

Мы считаем, что успех управленческой деятельности педагога зависит от профессиональной компетентности, личностных качеств рефлексивно-оценочной деятельности. А умелое руководство педагогическим процессом позволяет найти средства повышения познавательной активности школьников до высокого уровня. Исходя из этого, мы выработали пять условий, выполнение которых способствует успешной реализации предложенных работе идей.

В ходе управленческого взаимодействия необходимо:

6. Знать признаки, которые определяют целенаправленность и конкретность образовательных задач.

7. Создавать условия для сочетания перспективности и актуальности, способствующих развитию активной деятельной связи в учебно-образовательном процессе.

8. Изучать мотивы учения и предусматривать факторы, оказывающие благоприятное влияние на воспитание положительного отношения к учебным занятиям, школе, учителям, товарищам.

9. В процессе подготовки и проведения учебных занятий нужно специально планировать способы и приемы активизации познавательной деятельности.

10. Для повышения качества профессионального мастерства целесообразно строить учебные занятия, опираясь на передовой опыт учителей-новаторов, систематизированный ими в современных образовательных технологиях.

Заключение

Подводя итог и учитывая особенности управленческого взаимодействия в педагогическом процессе, следует подчеркнуть, что главным результатом опытно-педагогической работы стало повышение профессионализма учителя; его заинтересованность в работе приобрела постоянный характер, появилась способность преодолевать психологические барьеры. Произошел резкий скачок в психологической компетенции, изменился характер их мотивации.

В первой главе проведен теоретический анализ проблемы исследования. Установлен его терминологическо-понятийный аппарат. Изучен отечественный и зарубежный опыт управленческой деятельности учителя как основной критерий профессионализма и на этой основе синтезированы теоретические по совершенствованию образовательного процесса в современной школе путем осуществления систематической работы по проектированию и использованию в нем образовательных технологий.

В связи с тем, что среди всей научно-исследовательской работы по изучению поставленной проблемы наиболее важным было и остается взаимодействие в системе «учителю-ученики», то теоретические основы исследования включают, прежде всего, философские, психолого-педагогические аспекты.

Из наиболее общих философских положений (Т. Парсонс, Г. Н. Поваров) о том, что взаимодействие это структура всякой системы. Это позволяет заключить, что движущими факторами развития системы взаимодействий являются внутренний и внешний информационный обмен в системе. А это и есть общеметодологический ключ к решению других, более частных задач.

Значительное место в развитии проблемы принадлежит определенно психолого-дидактическим основам взаимодействия людей в процессе обучения, которые исследуют в работах З. С. Абрамовой, Б. Г. Ананьева, В. Г. Казанской, И. С. Якиманской и другие. На основании этих исследований по проблеме мы выявили в качестве наиболее продуктивного суждения о том, что технологический подход к обучению и рассматриваемый процесс управления учениками ведет к развитию субъектов образовательного процесса. Мы стремились реализовывать в условиях современной школе положение о возможности личностного развития школьника в ходе особым образом организованной учебной деятельности, где одним из главных компонентов выступает профессионализм учителя. Анализируя основные положения технологического подхода и результаты нашего исследования, мы выделяем основные условия для организации управленческой деятельности как инструмента педагогической деятельности: качественное изменение познавательной деятельности школьника за счет повышения организации педагогического процесса; реальное приобщение школьников к исследовательской деятельности по восприятию и обработке объема информации; изучение особенностей процесса становления личностных свойств в зависимости от условий. Стремление дать научное обоснование

управленческому взаимодействию привело к поискам его педагогических основ. Анализ педагогической литературы по проблеме исследования (В. С. Лазарев, М. М. Поташин, Н. Д. Хмель, Т. И. Шамова и другие) показал, что наряду с выявлением важности системы управления как структуры, приводит к сущности управленческой деятельности.

В связи с этим мы рассматриваем процесс управления в рамках личностного-деятельностного подхода, содействующего развитию ученика как личности, становление субъективной позиции школьника, открывающему ему принципиально новые возможности в самопознании. Более того, наша точка зрения сводится к тому, что именно в условиях целенаправленной деятельности педагога реализуется личностный потенциал школьника.

Это дало возможность определить цель, задачи и содержание работы по реализации управленческого взаимодействия, конкретизировать этапы этой деятельности с указанием условий и форм осуществления, а также с учетом условий школы.

В процессе опытно-экспериментальной работы изменились отношения с родителями. Их функции тоже изменились. Кроме контроля и заботы о своих детях, они стали включаться в научно-исследовательскую деятельность ребенка (20% учащихся подготовили защиту научных проектов в форме реферата в экспериментальном классе, 100 % участия в проекте «Игры моей семьи»).

Таким образом, достигнута цель нашего исследования – определить особенности взаимодействия учащихся с педагогами как сотрудничества, которое приводит к личностному развитию всех субъектов образовательного процесса.

В процессе исследования управленческой деятельности педагога было обнаружено, что развитие личности учителя и его профессиональной компетентности возможно при определенных условиях. Это подтверждает правильность выдвинутой гипотезы – управленческое взаимодействие в современной школе будет совершенствоваться, если педагог:

- 1) улучшит психологическую атмосферу общения;
- 2) постоянно использует такие коммуникативные воздействия, которые ведут к сближению педагогов со школьниками и родителями;
- 3) находит наиболее адекватные личностному росту субъектов образовательного процесса в школе форм их деятельности;
- 4) определит их в личности и деятельности наиболее проявляемых черт.

Было установлено, что сотрудничество учителей с учащимися возможно при двойной опосредованности: свойствами личности и свойствами деятельности, как педагогов, так и учащихся. Но главная сторона образовательного процесса в сотрудничестве учителя, который стимулирует учебную деятельность детей.

Из этого следует, что правильно организованное взаимодействие участников образовательного процесса как активных субъектов является условием возникновения сотрудничества. Необходимыми условиями организации сотрудничества являются: мотивация учителя; благоприятная

атмосфера общения, коммуникативная техника учителя.

Эксперимент показал, что положительные психологические изменения произошли в учащихся в результате их сотрудничества с учителями, что успешный профессиональный рост стал возможен у самих учителей.

О достижении поставленной цели мы судим по тому, каких результатов достигли в ходе опытно-педагогической работы.

Сравнительный анализ результатов показал, что многие показатели в экспериментальном классе возросли в среднем на 11-13%. В то время как в контрольном классе эти показатели были ниже или вообще не изменились. На заключительном этапе исследования уровень интеллектуального развития в экспериментальном классе в среднем возрос:

очень высокий – 8%;

высокий – 19%;

средний – 62%;

низкий – 11%.

Результаты проведенной работы мы считаем положительными.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1 Процесс управление учебным процессом в действии, поэтому работу по организации управленческого взаимодействия в современной школе следует поставить.

2 Система управления в педагогическом процессе многоэтапно прием каждый этап характеризуется своими особенностями и соответствует уровню разработанности проблемы управленческого взаимодействия.

3 Реализации образ технологий строится на личностно-деятельностной основе. Поэтому эффективность применения определяется степенью профессионализма педагога.

4 Изменяется ведущая роль учителя в плане переориентации его личности от репродуктивных установок в организации учения к установкам творческим, требующим от каждого учителя индивидуальности.

5 Материалы и результаты исследования имеют практическое значение для совершения учебно-воспитательного процесса школы.

Настоящее исследование не могло, естественно, охватить всех сторон поставленной проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акмеология: Учебник / Под ред. А.А. Деркача. М., 2002.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. – М., 1984.
3. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с макед. – М., 1991.
4. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., 1991.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1997.
6. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль, 1989.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
8. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования. // Педагогика. – 2000. – № 5.
9. Бодатев А.А. Личность и общение. – М.: Междунар.пед.акад., 1995.
10. Вербицкая Н.С. Учебный процесс: информация, анализ, управление. – М., 1998.
11. Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л., 1983.
12. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.Н.Шамовой. – М., 1991.
13. Воробьева Л.И. психологический опыт личности: К обоснованию подхода // Вопросы психологии. – Т.2. – 1990.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
15. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знаний и веры. // Педагогика. – Т.2. – 1998.
16. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994.
17. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск. – 1992. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
18. Жанпеисова М.М. Модульная технология обучения как средство развития ученика. / Ред. Н.М.Байганина / – Алматы, 2001.
19. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
20. Зайцев В.В. Личностная свобода как приоритетная цель современного начального образования // Начальная школа. – т.1. – 2000.
21. Закон Республики Казахстан об образовании // Каз.правда. – 11 июня, 1999.
22. Зимняя И.А. педагогическая технология. М., 1999.
23. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
24. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1988.
25. Казанская В.Г. Личность ученика и учителя в начальной школе. –

СПб., 2004.

26. Казанская В.Г. Общение учителя с учащимися в процессе обучения. – СПб., 1996.

27. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.

28. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.

29. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.

30. Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. М., 1984.

31. Кевля Ф. Психолого-педагогический консилиум: управленческий аспект // Народное образование. – 2002. – № 7.

32. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М., 1980.

33. Клепинина З.А. Природа и мы // Начальная школа. – 1999. – № 9.

34. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1987.

35. Конаржевский Ю.А. Алгоритм анализа форм организации познавательной деятельности учащихся. – М., 2000.

36. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. – М., 1984.

37. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Устандар, № 2 от 15.01.04

38. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1997

39. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., 2001.

40. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. М., 1990.

41. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

42. Купавчев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. – 2002. – № 6.

43. Куттыкужанова З.Ж. Встречное движение. «Оживление» // Учитель Казахстана, № 24-26, 25 сентября 2004 года. – с. 9-10

44. Куттыкужанова З.Ж. Школьная кухня // Учитель Казахстана, № 44-46, 14 декабря 2004 года. – с. 9.

45. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя. М., 1990.

46. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. – № 3.

47. Лазарев В.С. Руководство педагогическим процессом: модели и методы / В.С. Лазарев и др. – М., 1995.

48. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.

49. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М., 1985.

50. Майоров А.Н. Информационное обеспечение управленческой деятельности в системе образования. // Школьные технологии. – 1999. – № 6.

51. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. - № 5.
52. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
53. Масюкова Н.А., Бабкина Т.А. Возможно ли воспроизведение образцов педагогической деятельности? // Педагогика. – 2000. - № 5.
54. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. - № 4.
55. Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1985.
56. Менчинская Н.А. Педагогические проблемы активности личности в обучении. М., 1989.
57. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.
58. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Учеб. пособие для практик психологов / РАО. – М., 1992.
59. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
60. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
61. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972.
62. Немов Р.С. Психология. – М., 1995.
63. Никитина Н.В. Развитие ценностного сознания учителя. Педагогика. – 2000. - № 6.
64. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
65. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. доктора пед. наук проф. Подат Е.С., М., 2001.
66. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.
67. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М., 1972.
68. Нугманова К. Познавательное развитие как основной аспект формирования ценностной ориентации // ВШК. – 2001. - № 4. 5.
69. Паламарчук П.Ф. Школа учит мыслить. – М., 1986.
70. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М., 1988.
71. Педагогический словарь. – М., 1989.
72. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1993.
73. Подкасистый И.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980.
74. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / Киев, 1988.
75. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
76. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? - Томск, 1993.
77. Сандалова Э.Ф., Жукова И.Т. разжечь огонь любознательности Нач.шк. – 2000. - № 4.

78. Селевко Г.К. Личностный подход. // Школьные технологии. – 2001. – № 7.
79. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. // Педагогика. – Т.5. – 1994.
80. Симонова А.А. Актуальные понятия современной педагогики. // Педагогика. – 2003. – № 7.
81. Синица И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М., 1983.
82. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина / М., 2004.
83. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М., 1990.
84. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и автор вступит. Очерков С.Соловейчик. – 3-е изд. – М., 1979.
85. Толпыкин В.Е. основы философии. – М., 2003.
86. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе. / Под ред. П.И. Третьякова, И.Б. Сенновского. – М., 1997.
87. Усова А.В. Чтобы учение стало интересным и успешным // Педагогика. – 2000. – № 4.
88. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990.
89. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя. – Хабаровск, 1998.
90. Филиппенко Н.И. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя. – М., 2002.
91. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
92. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990.
93. Хмель Н.Д. Педагогика. – Алматы, 2003.
94. Цырлина Т.В. Авторская школа: Варианты эффективного управления. – М., 1999.
95. Чуприкова Н.И. Умственное развитие в обучении. – М., 1995.
96. Шадрикова И.А. Методические рекомендации по применению педагогической оценки в учебно-воспитательном процессе. – Ярославль, 1984.
97. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1995.
98. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М., 2001.
99. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка. – М., 1979.
100. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч.1. М., 1995.
101. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М., 1991.
102. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов-на-Дону, 1995.
103. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М., 1999.
104. Штейнберг В.Э. Управление учебной познавательной

деятельностью // Школьные технологии. – 2002. - № 4.

105. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. – М., 1991

106. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

107. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. – Л., 1988.

108. Ямбург Е.А. Эта «скучная» наука управления. М., 1992.

109. Ямбург Е.А. Школа для все: Адаптивная модель: (теоретические основы и практическая реализация). М., 1996.

110. Ярошевский М.Г., Выготский Л.С. В поисках новой технологии. – СПб., 1993.