

Министерство образования и науки Республики Казахстан

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

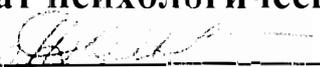
Кафедра «Педагогики и психологии»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ
ШКОЛЫ

520950 Психология

Исполнитель  Г.В.Серебряков

Научный руководитель
Кандидат психологических наук,
доцент  Л.М.Дикаревич

Допущена к защите:

Зав. кафедрой
педагогики и психологии
К.П.Н., профессор  Н.Ф.Мачнев

Павлодар 2005

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

Магистранту Серебрякову Геннадию Васильевичу

1. Тема работы « Психологическая удовлетворенность образовательным процессом малокомплектной школы»
(утверждена на кафедре ПИП _____ 2003 год)
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005 год
3. Исходные данные к работе: 1. изучить теоретические, методические предпосылки по исследуемому вопросу.
2. определить степень психологической удовлетворенностью учащихся, педагогов, родителей.
3. Разработать программу повышения психологической удовлетворенностью.
4. Содержание магистерской диссертации (перечень подлежащих разработке вопросов)
1. Анализ научно – методической литературы
2. Психодиагностика удовлетворенности образовательным процессом. Составление программ.
3. Диагностика и коррекция.
5. Дата выдачи задания ноябрь 2003 год

Зав. кафедрой

подпись

Н.Ф. Мачнев

Руководитель

подпись

Л.М. Дикаревич

Задание к исполнению принял ноябрь 2003г.

(дата, подпись магистранта)

Г.В.Серебряков

Реферат.

Гипотеза: Если на этапе планирования методической системы удовлетворенности процессом обучения учитывать урочную организацию исследуемых, на основе которых создается методическая модель освоения взятых операций, то в результате у исследуемых развиваются навыки решения новых поставленных задач в соответствии с конкретной применяемой логической операцией, вследствие того повышается качество общей успеваемости учащихся.

Цель данной работы - повысить психологическую удовлетворенность образовательного процесса путем построения теоретической и экспериментально обоснованной методической системы. Объект: учащиеся 2 – 11 классов, родители, педагоги.

Теоретический анализ основан на системном подходе. В данной работе использовались различные подходы к изучаемой проблеме. В первом вопросе первой главы опирались на концепции: Т.Корниловой, И. Кон, Л. Обуховой, В. Крутецкого, Л. Ложович, Г. Обрамовой, Ж.Пиаже, Н.Ананьева, Ф. Гайсона, В. Слабодчикова, И. Топольского, М. Татушкиной, Л. Выготского, Д.Эльконина, С. Рубинштейна. Во втором вопросе первой главы опирались на концепции: Т. Пашутковой, Е.Силиной, П. Якобсона, Э. Эриксона, Н. Дереклеевой, И. Дубровиной, О. Макушкиной, В. Сафина, М. Лисиной, В. Сатира, Д. Фельдштейна. В третьем вопросе первой главы опирались на концепции: М. Татушкиной, В. Мясищева, В. Зеньковой, А. Петровского, Л. Выготского, Б. Ананьева, С. Рубинштейна, Е. Силиной. Для реализации целей исследования были взяты три группы: учащиеся 2 – 11 классов, родители учащихся, педагоги. Исследование проводилось на базе Сычевской СОШ Павлодарского района. Для исследования были применены методики: оценки профессиональной направленности учителя, способы выявления удовлетворенности образовательным процессом. Методы и приемы индивидуальной психолого – педагогической помощи. Для статистической проверки результатов были использованы методы: статистического сравнения Стьюдента, линейные корреляции Спирмана, дивергентный анализ.

Из полученных результатов следует, что применение данных методик увеличивают процент удовлетворенности образовательным процессом, а также повышают качество знаний учащихся.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	8.
1.УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ.....	11
1.1.Усложнение управления функции в условиях модернизации образования.....	22
1.2.Управление доступностью образования.....	26
1.3.Управление эффективностью образовательной системы.....	28
2.УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КАК КРИТЕРИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ.....	32
2.1.Способы выявления удовлетворенности образовательным процессом.....	36
2.2.Вопросы для собеседования с участниками опроса.....	43
2.3.Групповой индекс диагностики удовлетворенности участников образовательного процесса.....	50
3.ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ.....	51
3.1.Методика исследования профессиональной направленности учителя.....	62
3.2.Тема для доклада педагогического совета: «Имидж учителя».....	64
3.3.Методы и приемы индивидуальной психолого-педагогической помощи.....	70

3.4. Групповой индекс контроля диагностики удовлетворенности участников образовательного процесса.....	77
3.5. Выводы	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	87

Введение

Психологическое удовлетворение учебным процессом в малокомплектной школе возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная мыслительная деятельность каждого члена образовательного процесса с учётом особенностей и возможностей: только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности участников можно создать оптимальные условия для овладения знаниями, умениями и навыками, развития способностей. В этой связи теоретически и практически важным в школьном эктогенезе является формирование умственных действий и развития интеллектуальных умений.

В педагогической психологии проблемы развития в процессе обучения получили отражение в исследованиях, касающихся возрастных новообразований личности (Ж. Пиаже), ведущего типа деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), формирование постоянного обобщения (В.В. Давыдов).

В настоящее время стал признан факт значимого влияния ценностей теоретической концептуальной науки на практику, в мировой психологии разрабатываются теоретические основы умственного и неразрывно с ним связанного личностного развития. Одна из характерных особенностей этого процесса состоит в тенденции к синтезу имеющихся концепций, к концептуальному обобщению фактического материала, накопленного в русле разных теорий. Заметное место занимают исследования, ставящие целью раскрытие природы интеллекта; подчеркивается, что теория интеллекта и теория умственного развития должны составлять неразрывно связанные элементы единого целого, а диагностика того и другого — базируется на некоторых общих основаниях. Центральный вопрос проблемы развития состоит в выделении субстрата развития в определении того, что же именно развивается в процессе обучения. Современная психология считает таким субстратом развития внутренние структуры субъекта.

Актуальность — обращение к научной разработке формирования психологической удовлетворенности образовательным процессом обусловлена необходимостью создания специальной методики работы, что является следствием неудовлетворительных результатов учебного процесса и приводит к снижению качества знаний.

Объектом исследования является процесс обучения в малокомплектной школе, педагогический коллектив данной школы и родительский состав учащихся школы.

Предметом исследования — являются методические модели обучения интеллектуально — логическим умением в школе, направленные на развитие системообразующих уровней процесса обучения в школе.

Основная цель исследования — повысить психологическую удовлетворенность образовательного процесса путем построения теоретической и экспериментально обоснованной методической системы.

Данная цель определила гипотезу исследования. Если на этапе планирования методической системы удовлетворенности процессом обучения учитывать уровневую организацию исследуемых, на основе которых создается методическая модель освоения взятых операций, то в результате у исследуемых развиваются навыки решения новых поставленных задач в соответствии с конкретной применяемой логической операцией, вследствие того, повышается качество общей успеваемости учащихся.

Для достижения указанной цели и проверки гипотезы в магистерской диссертации решаются следующие задачи:

- изучить теоретические, методические предпосылки по исследуемому вопросу;
- определить степень психологической удовлетворенности учащихся, педагогов, родителей;
- провести диагностику исследования;
- разработать программу повышения психологической удовлетворенности процессом;

Методической основой исследования является положение о ведущей роли субъекта обучения в его развитии, индивидуализации и дифференциации обучения.

Основные методы исследования : экспериментальный, системный, аналитический, сопоставительский, статистический, (количественная обработка результатов экспериментального обучения).

Базой для проведения исследования служила Сычевская основная общеобразовательная школа.

Этапы исследования: Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе изучалась научная литература по философии, психологии, педагогике, методике преподавания психологии, была определена актуальность, новизна исследования, сформулирована цель, гипотеза, задачи исследования. На втором этапе определен выбор направления исследования, включающий обоснование психологического модуля инновационной школы и методической системы обучения, выбор методов решения задач, дано описание методики проведения экспериментальной работы. В это же время проходил процесс теоретических и экспериментальных исследований, который включал определение компонентов мышления и особенности их формирования и развития. На третьем этапе было осуществлено обобщение результатов исследования в форме магистерской диссертации и дана оценка полноты решения поставленных задач и предложений по дальнейшему направлению работы, оценка достоверности полученных результатов и их сравнение с аналогичными результатами в работах психологов.

Научная новизна исследования заключается:

- в реализации идеи об освоении логическими операциями с опорой на системообразующие факторы, обогащающей концепцию школьного обучения.
- в обосновании необходимости выделения психологического удовлетворения образовательным процессом малокомплектной школы.

- конкретизации образа учителя малокомплектной школы.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в изложении психологических основ методической системы обучения, направленной на развитие знаний, умений и навыков учащихся с учетом уровневой дифференциации определенных структур личности.

Практическая значимость исследования подтверждается обоснованием разработанной методической системы обучения, направленной на изменение психологического микроклимата в коллективе.

Научная достоверность исследования подтверждается психологическим обоснованием разработанной методической системы обучения; данными констатирующего среза и опытно – экспериментального обучения; использование статистических методов обработки экспериментальных данных; личным участием автора в экспериментальной работе, позволяющим фиксировать и анализировать ход опытной проверки гипотезы исследования.

Апробация работы и внедрение ее результатов осуществлялись в виде выступлений:

«Влияние семьи на становление личности» (общешкольное родительское собрание, 2004); «Имидж учителя» (педагогический совет школы, 2004); «Научно – исследовательская работа в школе» (районные педагогические чтения, 2005); использование материалов исследования в школьной практике преподавания. По теме исследования подготовлен доклад на тему: «Психологическая удовлетворенность образовательным процессом среди учащихся» (школа, 2005).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Психологическая удовлетворенность образовательным процессом является структурным компонентом методической системы обучения.
2. Эффективность удовлетворенности возрастает с учетом уровневых характеристик и дифференцированных форм проявления ее системности.
3. Разработка функциональной основы способствует повышению качества знаний и качества внутришкольного контроля.

Некоторые положения магистерской диссертации отражены в следующих публикациях:

1. «Влияние семьи на становление личности» (Учительская газета. Павлодар, май 2005)

Структура и объем работы.

Диссертация объемом в _____ страниц состоит из введения, трех разделов, заключения, списка литературы, включающего _____ названий, приложения.

1. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Обучение и учение с позиции теории управления

Педагогическая деятельность учителя – это управление учебной деятельностью учащихся. Поэтому многое в процессе обучения и учения можно определить с позиции теории управления, в контексте развития взаимоотношений учителя и школьников.

Управление образованием в режиме развития классифицируется по таким основаниям: по субъекту управления, по ориентации управления, по его интегрированности и по реагированию на изменения. Согласно такой классификации, возможна следующая типизация управления. Во – первых, управление может быть административным или корпоративного типа. Во – вторых, управление может быть ориентировано на процесс (процессное управление) или на результат (целевое и ценностное управления).

В – третьих, управление может быть несистемным (автономным), если оно направлено на отдельный объект, или системного типа. В – четвёртых, управление бывает реактивного (управление по отклонениям) или опережающего (основанного на прогнозировании) типа. С учетом рассмотренной классификации объект нашего внимания – **корпоративное, ценностное, системное, опережающее управление на уровне учитель – ученик.**

Корпоративность управления означает, что в процесс формирования целей учебной деятельности включаются не только учителя, но и все учащиеся. Например, школьники участвуют в разработке и осуществлении образовательных проектов.

Ценностное управление отличается от процессуального наличием у педагогов и учащихся общих целей деятельности. Эти цели общеприняты и согласованы между собой. В их основе – система ценностей, разделяемых учащимися. В этом случае управление перестаёт быть целевым, оно становится ценностным. В отличие от целевого управления ценностное в значительной мере является для каждого школьника внутренним управлением, или самоуправлением. Самоуправление существенно дополняет, а в рамках ценностного управления даже превалирует над внешним (административным) управлением.

Системность управления заключается в соответствии его целостности и полноты параметрам управляемого объекта – учебной деятельности учащихся. По уровню сложности она не может быть ниже объекта управления. Поэтому одно из требований к управлению на уровне учителя – требования полноты и завершенности цикла управленческой деятельности. Управленческий процесс состоит из подпроцессов, функций, стадий и операций, которые осуществляются как учителем, так и учащимися на основе распределения прав, полномочий и ответственности.

Системообразующим фактором всех компонентов управления является его **цель**. Цель представляет собой основание и главный фактор

влияния для всех этапов управленческого цикла и содержания управления и, прежде всего, - для **прогнозирования учебной деятельности: ее результатов, параметров и условий**. Цель выступает в качестве нормы для конечных результатов учебной деятельности учащихся. Цель, сформированная в контексте гуманистических ценностей, предполагает совершенствование процесса принятия решений субъектами управления с делегированием прав, обязанностей и полномочий от учителя к ученикам.

Рассмотренные составляющие процесса и содержания управления представляют собой относительно самостоятельные элементы, взаимосвязь и взаимозависимость которых придают управлению **системный характер**. Недооценка или отсутствие связи управления между учителем и учащимися делает управление автономным. Наличие или отсутствие общей цели, понимание или непонимание учащимися структуры задач и прогноза изменений условий и состояний должны рассматриваться учителем в качестве критериев системности или автономности управления.

Прогнозируемость учебной деятельности учащихся придаёт управлению **опережающий характер**. На практике прогнозирование проявляется, прежде всего, в **проектировании**. Проектирование - это способ моделирования опережающих форм управления с опорой на нравственные основания, позволяющие определить, в какой мере перспектива является выбором учащихся, а в какой – противоречит их устремлениям. Основные направления проектирования – организация структуры и стиля взаимодействий, а также синхронизация запланированной и незапланированной составляющих взаимодействия между учителем и учениками.

Организационная структура управления на уровне учителя имеет два подуровня: учителя и учащихся. На первом подуровне преобладают управленческие процессы, а на втором – процессы самоуправления и реже - процессы управления учебной деятельностью одних учащихся со стороны других.

Организационная структура управления на уровне учителя строится в соответствии со специализацией и интеграцией управленческой деятельности учащихся. Примером **пространственной и временной организации** управления служит метод коллективного способа обучения, а временной организации – метод проектного обучения. Специализация связана с распределением ролей и функций между учителями и учащимися в процессе организации учебной деятельности. Специализация проявляется в дифференциации самоуправления учащимися своей учебной деятельностью. Интеграция осуществляется посредством координации взаимоотношений учителя и учащихся, а также самих учащихся между собой. Специализация и интеграция управления и самоуправления – отличительные формы управленческой деятельности на уровне учителя и самоуправления на уровне ученика.

Организационная структура управления на уровне учителя реализуется в линейном или проектном вариантах. Линейный тип организационной структуры соответствует ситуации, когда властные

полномочия сосредоточены в руках учителя. В этом случае управление максимально централизовано и направлено на операциально поставленных целей. Использование линейной структуры способствует наращиванию согласованности в действиях учащихся, однако при этом нарастает дефицит времени, необходимого для выполнения управленческих действий, осуществляемых педагогом. Действия должны быть хорошо спланированы, для того чтобы оптимизировать управление. При организации линейной структуры управление со стороны учителя преобладает над самоуправлением учащихся. Между учителем и учениками устанавливаются жёсткие и интенсивные вертикальные прямые и обратные связи. При этом горизонтальные связи между учащимися экстенсивны появляются следствиями центрального управления со стороны учителя.

Проективный тип организационной структуры соответствует ситуации, в которой учитель частично или полностью делегирует полномочия по принятию решений учащимся. В этом случае управление максимально децентрализовано и направлено на достижение целей креативного характера. Учитель или сами учащиеся составят конечную цель. Использование проектной структуры создаёт условия для свободы действий субъектов управления, однако требует предварительного формирования навыков самоуправления у учащихся. При реализации проектной структуры самоуправление учащихся преобладает над управлением со стороны учителя. Между учителем и учащимися устанавливаются вариативные и интенсивные горизонтальные прямые и обратные связи. Проектный тип организационной структуры при прочих равных условиях создаёт больше предпосылок для развития креативности учащихся. Структуры обоих типов дополняют друг друга, каждая из них имеет свои преимущества и недостатки.

Совокупность связей между учителем и учащимися – это единый организационный механизм управления, в котором самоуправление скоординировано и циклично, все действия последовательны и логичны. В структурах линейного типа преимущественно используются линейные алгоритмы деятельности. Для структур линейного типа более характерны разветвлённые алгоритмы. Примером управленческой деятельности в рамках организационного механизма управления на уровне педагога служит реализация алгоритмов из основных методик коллективных способов обучения.

ШЕСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТАДИЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Рассмотрим управленческую деятельность на основании шести функциональных стадий: мотивационно – целевой, информационно – аналитической, планоно – прогностической, организационно – исполнительской, контрольно – оценочной и регулятивно – коррекционной.

Информационно – аналитическая функциональная стадия

Эта стадия является информационной основой для всех других. Технологически она следует за регулятивно – коррекционной стадией и предшествует мотивационно – целевой. Наряду с главным информационным содержанием по результатам контроль – оценочной стадии, дополнительная информация накапливается в процессе осуществления всего управленческого цикла. Основными информационными блоками являются результаты, параметры и условия как управления, так и учебной деятельности учащихся.

Анализ информации на подуровне учителя проводится в форме педагогического анализа, направленное на выявление состояния, тенденции изменения состояния и наличия ресурсов для изменения учебной деятельности учащихся. Педагогический анализ направлен также на выявление результатов собственной управленческой деятельности и её фактических результатов; на определение мер, необходимых для поддержания управления и учебной деятельности в настоящем состоянии или по их переводу на иной уровень.

В целом анализ информации на уровне учителя имеет проблемно – ориентированный характер, поскольку предполагает выявление причинно – следственных связей между результатами, параметрами и условиями как образовательного процесса, так и управления им.

Система информационно – аналитической деятельности представляет собой основной инструмент управления. Содержание информации в контексте управления на уровне педагога в основном связано с целями и результатами развития, воспитания и обучения ученика. Нормативные параметры и условия образовательного процесса в значительной степени задаются на более высоких управленческих уровнях. Модельные параметры личности ученика и параметры учебной деятельности формируются следующим образом.

Первую информационную группу образуют **параметры, относящиеся к уровню здоровья учащихся**. Они определяют возможности учителя и учащихся. В их число входят параметры физического, психического и нравственного здоровья, формирующие **валеологический информационный блок**.

Вторую информационную группу составляют связанные с системой знаний **параметры обученности учащихся**, умений и навыков. Они одновременно являются и целями обучения на определенном образовательном этапе, например, в структуре учебной темы, а также средствами обучения в целом. В их число входят общие учебные и специальные умения и навыки. К общим учебным умениям и навыкам относятся организационные, интеллектуальные, информационные, коммуникативные умения и навыки. К специальным – умения и навыки, формирующиеся в процессе освоения конкретной предметной деятельности и отражающие специфику самого предмета. Например, умение градуировать динамометр как специальное умение в рамках физического эксперимента.

Большинство параметров, входящих во все информационные блоки, дифференцируются по уровням. Например, знания, умения и навыки ранжируются по степени обученности учащихся в соответствии с оптимальным, допустимым и критическим уровнями.

Третью информационную группу представляют **параметры личностного развития учащихся**. К ним относятся способности, мировоззрение и адаптивность. Способности включают интеллект, креативность и обучаемость. Интеллект учащихся характеризуется умениями планировать, анализировать, рассуждать, комбинировать, классифицировать, ассоциативностью мышления и другими умениями. В целом параметры личностного развития учащихся охватывают интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы.

Четвёртую информационную группу образуют **параметры образовательного процесса**, которые определяют требования к образовательной среде. К ним относятся уровень сформированности творческой образовательной среды (свободной и активной), удовлетворённость образованием, образом жизни в школе.

Пятую информационную группу составляют **параметры условий учебной деятельности**. К ним относятся профессиональная компетентность учителя, материальная оснащённость, методическая обеспеченность, мотивационные и временные условия.

Вся информация, представленная в пяти блоках, описывает состояние системы управления на уровне педагога. Сопоставление итогов с заранее определёнными диагностируемыми и адекватными целями показывает уровень результативности управления. Если цели не достигнуты, то в рамках проблемно – ориентированного анализа устанавливаются факторы, препятствующие реализации целей и имеющие отношение к процессу, условиям или управлению. В этом случае проводится коррекция соответствующих параметров. Если наблюдаются искажения параметров в ходе самого процесса, то осуществляется их регулирование.

В рамках информационно – аналитической стадии учитель осуществляет следующие управленческие действия

- Определяет цели проведения педагогического анализа;
- Определяет порядок поиска, сбора, переработки, использования, анализа и хранения информации;
- Определяет программу проведения проблемно – ориентированного анализа;
- Распределяет права, обязанности и полномочия участников проведения анализа;
- Выявляет состояние, тенденции изменения состояния, наличие ресурсов для изменения процесса. Определяет результативность анализа на основе уточнения причинно – следственных связей;
- поддерживает процесс формирования базы данных в данном технологическом режиме. Устраняет негативные отклонения.

Мотивационно – целевая функциональная стадия

Поскольку целеполагание является системообразующей функцией управления, эта стадия определяет содержание и действия управленческого цикла. Технологически она следует после информационно - технологической стадией и предшествует планово – прогностической. По отношению к учащимся цели образования являются внешними, поскольку задаются учителем. Вместе с тем ценностный характер управления на уровне педагога предопределяет согласованность внешних по отношению к учащимся целей и внутренних целей учащихся, основанных на их собственной системе смыслов и ценностей.

Конечный результат учебной деятельности должен обладать измеряемыми параметрами, которые оцениваются по сравнительным шкалам и имеют адекватные (не завышенные и не заниженные) значения. Результат должен быть актуален для ученика и получен им самим. Требования к результату деятельности соответствуют структуре цели деятельности, в которую входят: цель – потребность (пути получения нужного результата), цель – ресурс (наличие возможностей), цель технологическая, цель ограничение (определение границ возможного использование прогнозирование результата) и конечная цель (конечный продукт).

Целепологание, то есть формирование комплексной цели, на подуровне учителя заключается в проектировании управления развитием личности ученика с учетом его возможностей и потребностей, а также с учетом параметров и условий учебной деятельности. Целеполагание на подуровне ученика состоит в проектировании результатов учебной деятельности, адекватных потребностям, возможностям и условиям.

Мотивационно – целевая функциональная стадия имеет следующие отличительные черты:

- * оптимальная согласованность и высокая точность проектировочных процедур и результатов проектирования на основе принятия общих смыслов и ценностей.

- * оптимальная структурированность всех целей в соответствии с согласованностью всех стадий управления.

- * самоцелеполагание учащимися на уровне самоопределения;

- * завершенность и оптимальность длительности ориентировочных процедур;

Система мотивационно – целевой деятельности представляет собой основу управления. Повышение эффективности управления требует, чтобы его цели отличались диагностичностью и адекватностью. Наиболее полно соответствуют этому требованию образовательные технологии, построенные на таксономии целей. Они успешно применяются в когнитивной (познавательной), аффективной (эмоционально – ценностной) и психомоторной областях. Так, образовательные цели в когнитивной области классифицируются по категориям знания, понимания, применения, анализа, синтеза и оценки. Образовательные цели в аффективной области – по категориям восприятия, реагирования, усвоения и распространения ценностных ориентаций на деятельность.

Личностно – ориентированная образовательная парадигма и связанное с ней ценностное управление устанавливают паритет между репродуктивной и продуктивной учебной деятельностью. Паритетность в целеполагании обеспечивается гармоничным сочетанием диагностичности целей, с одной стороны, и активностью учащихся, вариативностью процессов и проективностью процедур – с другой.

В рамках мотивационно – целевой стадии учитель осуществляет следующие управленческие действия:

- * осуществляет мотивацию целеполагания;
- * классифицирует массив информации о целях;
- * моделирует процесс целеполагания;
- * обеспечивает согласованность процедур принятия целей;
- * выявляет адекватность и структурированность сформированных целей;
- * поддерживает процесс целеполагания в заданном технологическом режиме и регулирует его на этапах выявления потребностей, структурирования информации, проектирования, информации. Корректирует сформированные цели.

Планово – прогностическая функциональная стадия

Эта стадия определяет программу достижения целей в рамках управленческого цикла. Технологически стадия следует за мотивационно – целевой и предшествует организационно – исполнительской стадии. Сущность планово – прогностической деятельности заключается в совместном для учителя и учащихся перспективном прогнозировании и текущем планировании. Принципиальной особенностью системы планово – прогностических действий является, во-первых, учет реальных ресурсов, возможностей и условий и, во-вторых, учет обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся. Планы и программы, составленные на научной основе, отличаются от традиционных планов и программ наличием не только этапов и их содержания, но и наличием описания действий учителя и учащихся. Программу отличают следующие качества: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чувствительность к сбоям. Программа и план определяют организацию, координацию и интеграцию совместной деятельности. Основные характеристики программы или плана связаны с учетом ресурсов, возможностей, условий и действий. Реализация программы оценивается по следующим показателям: уровень мотивации (оптимальный, доступный, критический); уровень аналитической культуры управления (исследовательский, конструктивный, репродуктивный); уровень прогноза при планировании (реальность, достижимость, измеримость); уровень делегирования прав, полномочий и ответственности (оптимальный, достаточный, недостаточный).

Планово – прогностическая функциональная стадия имеет следующие отличительные черты:

- оптимальная согласованность прогностических процедур;
- высокая точность результатов прогнозирования на основе принятия общих операционных целей;
- оптимальная структурированность программ и планов;
- завершенность и оптимальность длительности прогностических процедур;

Построение программ и планов с помощью деятельности и действий школьников позволяет предвидеть положительные приращения не только в ближайшем будущем, но и в отдаленной перспективе, помогает просчитывать варианты траекторий развития каждого ученика на основании начальных параметров и в зависимости от неблагоприятных, нейтральных или благоприятных возможностей и условий. В последнем случае следует говорить о формировании возможностей и наиболее полной взаимной адаптации ученика и образовательной среды. Таким образом, сочетание технологичности, адаптивности и креативности в планово – прогностической деятельности предполагает гарантированное достижение заранее заданных результатов на репродуктивном уровне и выход на продуктивный уровень учебной деятельности. Последний осуществляется учеником посредством осмысленного прогнозирования своей собственной деятельности.

В рамках планово – прогностической стадии учитель осуществляет следующие управленческие действия:

- * осуществляет мотивацию процесса прогнозирования и планирования;

- * классифицирует массив информации о программе и плане и проектирует их рациональность и контролируемость;

- * выявляет уровни актуальности, прогностичности, рациональности, реалистичности, целостности, контролируемости и чувствительности к сбоям программы и плана;

- * поддерживает процесс прогнозирования в заданном технологическом режиме. Адаптирует сформированные программу и план.

Организационно – исполнительская функциональная стадия

Эта стадия связана с реализацией программ и планов в рамках управленческого цикла. Технологически оно следует за планово – прогностической и предшествует контрольно – оценочной стадиям. Сущность организационно – исполнительской деятельности – в распределении управленческих полномочий, позволяющем сочетать интересы личности, группы и коллектива. Современный образовательный процесс должен учитывать особенности и потребности всех его участников, включая родительскую и педагогическую общественность. Наряду с созданием структуры и организационного механизма управления учебной деятельностью учащихся, учитель постоянных их видоизменяет в соответствии с меняющимися условиями деятельности и в целях достижения наибольшей эффективности управления. Вариативный подход к

деятельности субъектов управления связан с прямым и обратным переходом учащихся от роли исполнителя к роли организатора, от репродуктивной деятельности к продуктивной.

Организационно – исполнительская функциональная стадия имеет следующие отличительные черты:

- оптимальная согласованность исполнительских процедур и высокая точность результатов исполнения на основе общих программ и планов;
- оптимальная структура организации и механизмы исполнения в соответствии с согласованностью всех стадий управления;
- завершенность и оптимальность длительности исполнительских процедур;

В рамках организационно – исполнительской стадии учитель осуществляет следующие управленческие действия:

- осуществляет мотивацию субъект – субъектных отношений и взаимодействий;
- классифицирует массив информации по субъектам деятельности;
- прогнозирует организационные процедуры для учащихся;
- контролирует взаимодействия учащихся с позиций субординации и координации;
- оценивает уровень реализации организационного механизма управления;
- поддерживает организационный механизм в заданном технологическом режиме. Регулирует сформированный организационный механизм.

Контрольно – оценочная функциональная стадия

Эта стадия предполагает получение информации, оценку собственной управленческой деятельности и результатов обучения. Технологически она следует за организационно – исполнительской стадией и предшествует регулятивно – коррекционной.

Сущность контрольно – оценочной деятельности на уровне педагога заключается в оценке управления и результатов учебной деятельности в рамках управленческого цикла и на отдельных его этапах. Ведущим методом в рамках контрольно – оценочной деятельности является педагогический мониторинг. Его объект – результаты учебной деятельности и средства, используемые для их достижения. Более полный, образовательный, мониторинг дополняется контролем и оцениванием состояния и развития образовательного процесса. Он предполагает изучение параметров и условий образовательного процесса, отношений и взаимодействий учителя и учащихся. Инструментом образовательного мониторинга является диагностика. В зависимости от целей и времени диагностика подразделяется на виды: ознакомительная, первичная процессуальная, углубленная, корректирующая, самооценочная. Все виды диагностики направлены на выявление состояния управляемой системы и ее элементов, регистрацию отклонений от нормативных параметров, а также на оценку тенденции изменения состояния управляемой системы. С выявлением

отклонений от нормативных параметров связана процедура оценивания учебной деятельности по репродуктивно – продуктивному критерию.

Диагностические процедуры проводятся по параметрам, сформированным в рамках планово – прогностической деятельности педагога.

Контрольно – оценочная функциональная стадия имеет следующие отличительные черты:

- оптимальная согласованность оценочных процедур;
- высокая точность результатов мониторинга на основе принятия общих программ и планов;
- оптимальная структурированность мониторинга в соответствии с согласованностью всех стадий управления;

В рамках контрольно – оценочной стадии учитель выполняет следующие управленческие действия:

- определяет цели педагогического мониторинга и классифицирует массив информации по группам целей;
- прогнозирует диагностические процедуры по группам целей с учетом потребностей и возможностей учащихся и условий их деятельности;
- контролирует и поддерживает взаимодействие учащихся в рамках диагностических процедур;
- выявляет уровень результативности мониторинга по критериям целей и программы;
- поддерживает педагогический мониторинг в заданном технологическом режиме.

Регулятивно – коррекционная функциональная система

Эта стадия предполагает поддержание учебной деятельности на запрограммированном уровне. Она следует за контрольно – оценочной стадией и предшествует информационно – аналитической как коррекционная деятельность. А в качестве регулятивной – сопровождает все другие стадии.

Сущность регулятивно – коррекционной деятельности на уровне педагога заключается в рациональном влиянии на управленческий и образовательный процессы с целью стабилизации учебной деятельности учащихся и устранении в ней нежелательных отклонений.

Регулятивно – коррекционная функциональная стадия имеет следующие отличительные черты:

- высокая точность и оптимальная согласованность результатов регулирования и коррекции на основе принятия общих программ и планов;
- оптимальная структурированность регулирования и коррекции в соответствии с согласованностью всех стадий управления;

В рамках регулятивно – коррекционной стадии учитель осуществляет следующие управленческие действия:

- определяет цели регулирования и коррекции и прогнозирует меры по их применению с учётом возможностей учащихся;

- выявляет уровень результативности регулирования и коррекции в рамках повторных диагностических процедур;
- поддерживает регулирование и коррекцию в заданном технологическом режиме.

Современная компетентность учителя и ученика

Научно обоснованная управленческая деятельность на уровне учителя предполагает уточнение и расширение его профессиональной компетентности. Это происходит в связи с переходом от прежней основной функции учителя -- трансляция социального опыта -- к сочетанию старой и новой функции -- проектированию траектории развития каждого ученика.

Наряду с традиционными требованиями, предъявляемыми к личности учителя, дополнительно появляются требования управленческого характера. Традиционная деятельность учителя включает следующие компоненты: гностическая, проективная, конструктивная, коммуникативная и организаторская деятельность.

Современная управленческая деятельность учителя дополняется прогностической и моделирующей составляющими, которые развивают традиционное планирование, обогащают его процедурами, связанными с принятием управленческих решений на основе диагностики в рамках педагогического мониторинга, а также позволяют учителю регулировать учебную деятельность учащихся.

В целом система управленческих действий современного компетентного учителя включает ценностное целеполагание, опережающее планирование, моделирование и прогнозирование, корпоративное принятие решений и системную диагностику.

Заметим, что современная компетентность ученика предполагает овладение метазнаниями методологического характера и самоуправлением своей деятельностью на рефлексивном основе. Метазнания содержат алгоритмизированные процедуры в отношении учебного материала и нормативные образцы. Метазнания обеспечивают возможность развития как познавательных, так и творческих способностей ученика. Гарантированное развитие способностей обеспечивается самоуправлением ученика на рефлексивной основе, включающим стадии самосознания, самовыражения, самоутверждения, самореализации и саморегуляции.

УСЛОЖНЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.

В Концепции модернизации образования определены основные принципы: повышение качества образования, его доступность и эффективность.

Основными направлениями модернизации системы управления образованием должны стать:

- управление качеством;
- управление доступностью;
- управление эффективностью;

Управление качеством образования

Повышение качества образования должно включать в себя следующие основные элементы:

установление государственного стандарта всех уровней образования (за исключением дошкольного); на региональном и местном уровнях разработку и установление регионального (регионально-национального) и школьного компонентов;

модернизацию структуры и содержания общего образования;

создание независимой системы и контроля качества образования, важнейшим элементом которой должен стать единое национальное тестирование (ЕНТ) переход в старшей школе на профильное обучение.

Сейчас в стране ведутся три эксперимента: модернизация структуры и содержание общего (среднего) образования ЕНТ; переход на профильное обучение в старшей школе. Кроме того, вырабатываются, уточняются положения государственного стандарта общего среднего образования и модернизации стандартов профессионального образования. Основное направление модернизации качества образования, как мы видим, связано со школьным образованием. Модернизация начального профессионального образования пока что остается, к сожалению, на периферии национального сознания. Между тем формирование именно этого звена может в ближайшем будущем стать решающим для развития экономики, остро нуждающихся в современных квалифицированных рабочих кадрах.

Эксперименты по модернизации содержания образования и оценке его качества, к сожалению, разрабатывались и осуществляются в отрыве от экономического механизма функционирования школы, что, на наш взгляд, снижает их ценность. В этом случае модернизация будет осуществляться только мерами административного управления, не опирающимися на методы экономического (ресурсного, косвенного) управления. Вместе с тем именно эти методы, как правило, наиболее эффективны. Кроме того, неучет таких методов на стадии эксперимента может в дальнейшем привести к значительному изменению первоначальных замыслов по каждому из аспектов модернизации.

Государственный стандарт общего образования должен быть связан с нормативом бюджетного финансирования в расчете на одного ученика. Представляется, однако, что принятый к установлению связи между стандартом и нормативом бюджетного финансирования образования подход свидетельствует о том, что разработчики недопонимают суть обоих механизмов. Соответственно, такой подход не позволит перейти от затратных способов формирования норматива к определению расходов на достижение запланированного образовательного результата.

Между тем на основе эксперимента по ЕНТ уже появилась возможность установить определенную связь между бюджетными расходами на образование в регионах и результатами, которых достигают выпускники школ. Однако основное внимание сосредоточено сейчас на том, как считать норматив, который покрыл бы все необходимые затраты школ и который в современных экономических условиях, к сожалению, нельзя будет использовать. Поэтому принятый стандарт в итоге окажется либо не подкрепленным финансово, либо связь стандарта и норматива будет весьма условной.

Вместе с тем проблема повышения качества образования (в том числе существенное изменение его содержания) становится весьма актуальной.

Модернизация содержания на всех уровнях образовательной системы, и в первую очередь в школьном образовании, вытекает из задачи формирования принципиально нового формирования личности. В новых условиях необходим новый подход и другие методы, не только и не столько обучения, сколько социализации детей. Кроме того, предстоит обеспечить новый тип связи между образованием и рынком труда. Отсюда родилась идея старшей профильной школы, реализация которой потребует также иных методов управления, в частности развития *профориентационной работы*.

Введение профильной школы требует нового подхода к *управлению контингентами учеников и сетью образовательных учреждений*. В целом это означает формирование такой функции, как *управление предложением образовательных услуг*. Вместе с тем возникает и *управленческая задача - формировать спрос* на различные образовательные услуги. Отсюда следует, что *управление качеством* должно формировать в себе *функцию маркетинга образовательных услуг*.

Одновременно управление качеством в новых условиях предполагает разнообразие в выборе образовательных карьер. Следовательно, в образовательной сфере должно поддерживаться многообразие программ, создающее условия для такого выбора. Вместе с тем очевидно, что при дефиците бюджетных ресурсов система управления будет стремиться к унификации как программ, так и деятельности школ, что позволит минимизировать расходы. В тоже время разнообразие образовательных учреждений в виде гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением предметов приводит к тому, что к ним переходит не пропорционально большая доля средств, в том числе и бюджетных. Это влечет за собой резкое

расслоение системы обязательного образования на две неравные части - элитарную, лучше обеспеченную ресурсами, следовательно, дающее более высокое по качеству образование, и массовую, с низким уровнем ресурсного обеспечения, устаревшими технологиями обучения и снижающимся качеством образования. Такое положение хоть и естественное с точки зрения нехватки средств но не соответствует долгосрочным целям развития общества, порождает серьезное напряжение в системе образования и в социальной сфере.

Итак, тенденция к унификации системы образования сталкивается с тенденцией ее дифференциации, что связано как с дифференциацией доходов населения, так и потребностями рынка труда. Это противоречие проявляется не только в управлении качеством, но и в управлении доступностью и эффективностью образования. Потребность в дифференциации обусловлена и внутренними потребностями системы образования в развитии.

В Стратегии развития образования это противоречие тенденций к унификации и дифференциации разрешается так: бюджет за каждого ученика платит по нормативу. Повышенные же расходы на получение гимназического, лицейского или другого углубленного образования сверх норматива оплачивают родители по установленным ставкам. При этом в каждом учебном заведении «повышенного типа» квотируются места для детей из малообеспеченных семей (например, по результатам их учебы в основной школе, победам на олимпиадах). Обучение таких детей оплачивается из бюджета по более высоким нормативам.

Доплата за обучение по образовательным программам более высокого уровня может быть связана с логикой стандартного обеспечения стандарта. Стандарт покрывается нормативом бюджетного финансирования, а услуги сверх него оплачивают потребители. Однако нехватка финансовых средств не позволяет установить норматив на уровне рациональной потребности образовательных учреждений в ресурсах. Кроме того, в этом случае возникает ряд управленческих проблем, которые требуют обсуждения и решения.

Норматив предлагается рассчитывать на подушевой основе. Он жестко привязывается к ученику, а общий объем финансирования образовательного учреждения определяется как произведение норматива на численность учащихся. В этой связи возникают, по крайней мере, следующие вопросы:

1. Если в школу (с высоким качеством преподавания) пришло учеников больше нормативной численности, то школа получит средств больше, чем нужно для реализации стандарта. Что в этом случае надо делать? Возвращать средства в бюджет, чтобы они использовались для улучшения положения в школах с низким уровнем преподавания? Шли на дополнительную плату учителям, которым уже полностью заплатили за реализацию стандарта? На повышение качества сверх стандарта? На развитие? Это вопросы не только к *управлению качеством*, но и в целом к *построению нового организационно-экономического механизма*.

2. Если в школу (со средним качеством преподавания) пришло учеников меньше, чем необходимо для реализации стандарта, то ученик не получает полноценного образования, хотя средства выделяются на него по нормативу, соответствующему стандарту. Что *управленчески должно* предприниматься в этом случае? При отсутствии стандарта и общем недофинансировании школ этот вопрос не встает, но как только стандарт будет принят и увязан с нормативом, проблема наверняка возникнет и потребует как экономических, так и управленческих решений. Между тем *ни один из экспериментов, нацеленных на повышение качества образования, этого вопроса не поднимает и не решает.*
3. Стандарт может быть увязан с подушевым нормативом финансирования только при установлении нормативной численности учащихся в школе. Это задает новые *функции при управлении качеством образования и управлению эффективностью использования ресурсов в данной сфере.* Представляется, однако, что стандарт будет весьма слабо соотноситься с его финансовым обеспечением, поэтому *проблематика нормативного финансирования при управлении качеством образования пока не будет осознаваться как актуальная.*

Еще один аспект управления качеством образования- введение независимой системы оценки и контроля качества как на федеральном, так и на региональном уровнях.

В Стратегии развития образования и концепции его модернизации независимая оценка качества представлена, прежде всего, Единым Национальным Тестированием. Эксперимент ЕНТ идет, В тех регионах, где он проходит, возникли специфические управленческие функции по организации и проведению ЕНТ. Независимо от итогов эксперимента имели большое значение для роста управленческого потенциала в системах образования регионов, входящих в эксперимент. Ведь организация ЕНТ требует анализа сложившейся ситуации в системе школьного образования: сколько учеников оканчивают школу, какие результаты они показывают, где и как разместить учеников для проведения ЕНТ, как организовать их подвоз и т. д.

В регионах, где проходит эксперимент, учителей начали готовить к экзаменам в форме ЕНТ, разрабатывать новые методические материалы и учебные пособия. К сожалению, внимание в основном сосредоточено на организации ЕНТ как деле новом и важном, а не на оценке его результатов и их увязывании с деятельностью учебных учреждений и педагогов.

Естественно, в ответ на претензии педагоги ссылаются на то, что при плохом финансировании системы образования нельзя требовать хорошего качества обучения. В этом смысле ЕНТ может оказаться важным аргументом в споре об уровне финансирования и качестве образования: если при одинаковых средствах измерениях в одном и том же регионе выпускники разных школ показывают разные результаты, можно выявить как субъективные, так и объективные причины такого различия. Возникает новая

функция в управлении качеством - *анализ причин и следствий* показанных на ЕНТ выпускниками различных учебных заведений образовательных результатов.

Одновременно эксперимент по ЕНТ означает, что началось *отчуждение аттестаций* знаний выпускников учебных заведений и абитуриентов вузов от самих учебных заведений. Эта мера назрела, и ее настоятельность определяется далеко не только необходимостью бороться с коррупцией, хотя это – одна из важнейших управленческих функций. Объективность оценки знаний нужна и для международного признания аттестата, а следовательно, для того, чтобы выпускники школ могли учиться за рубежом. Конечно, можно считать, что для детей из малообеспеченных семей сдача ЕНТ ни чего не решает, а дети из богатых семей найдут средства для обучения за рубежом. Однако речь идет об объективном расширении возможностей. Кроме того, такая мера может стать весьма значимой для детей из семей со средним достатком, может позволить им учиться за границей. Хотя это и малочисленная группа, но пренебрегать этим не стоит.

Итак, поставленная цель образования повышение качества порождает целый ряд управленческих задач и функций.

Столь же серьезной модернизации управления образованием требует и другая цель – повысить доступность образования.

УПРАВЛЕНИЕ ДОСТУПНОСТЬЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Управление доступностью образования включает управление контингентами учащихся и управление сетью образовательных учреждений.

Ни Стратегия, ни Концепция модернизации образования не обсуждают как самостоятельную задачу управление контингентами учащихся. Школьное образование считается обязательным; по окончании основной школы учащиеся распадаются на два основных потока – идут в старшую школу и в учебные заведения профессионального начального образования. Оба этих типа образовательных учреждений обеспечивают получение общего среднего образования. После этого предметом выбора становится либо поступление на работу, либо в вуз или ссуз. Для выпускников системы начального профессионального образования выбор аналогичен – работа либо продолжение профессионального обучения. После этого выпускники старшей школы или профучилища идут работать или продолжают учиться, выбирая форму обучения – очную, вечернюю (очно-заочную), или заочную. Поскольку высшее образование становится для большинства семей сверхценностью, что резко отличает наше время от 90-х годов, то стихийно формируются разные типы образовательных карьер для детей из малообеспеченных семей и детей из семей обеспеченных.

Для детей из малообеспеченных семей карьера строиться, например, так: основная школа – учебное заведение начального профессионального образования – работа – (армия) – работа – среднее специальное заведение – вуз (заочная форма обучения). Очевидно, что в такой образовательной карьере удлинятся сроки получения доступа к высшему образованию, но сводятся к минимуму финансовые расходы семей. В обеспеченных семьях образовательная карьера, как правило, такова: основная школа – старшая школа + занятия с репетитором – вуз (очное отделение – бесплатное или платное). В этом случае сводится к минимуму время на получение высшего образования, но существенно возрастают финансовые расходы семьи.

Система управления доступностью образования практически никак не учитывает эти особенности карьер для детей из семей с разными доходами. В развитии образования рассматривались как инструменты повышения доступности высшего образования. Однако серьезного анализа экспериментов по ЕНТ в этом плане (как средства расширить доступ к высшему образованию именно детей из малообеспеченных семей) не проводится.

Не менее сложной проблемой школы становится всеобуч, хотя бы на уровне основной школы. Расчеты показывают, что в процессе обучения в основной школе отсеивается достаточно много детей (не считая тех, кто вообще не посещает школу). Как правило, к ним относятся дети многих мигрантов и вынужденных переселенцев, а также дети из самых малообеспеченных слоев населения, не имеющих жилья. Если беспризорным и бездомным детям помогают в первую очередь службы социальной защиты, то образованием этих детей занимаются органы управления образованием. Это становится одной из функций управления доступностью образования.

Управление сетью объектов образования – более очевидная и привычная задача. Однако модернизация образования ставилась, прежде всего, как реструктуризация сети сельских школ, поскольку неэффективность малокомплектных сельских школ как по качеству образования, так и по экономическим параметрам стала уже общим местом.

Новыми функциями управления становятся выбор стратегии реструктуризации сети сельских школ, выбор школ для создания на их основе базовых школ и ресурсных центров, организация подвоза детей школьными автобусами, работа с сельской общественностью, связанная с разъяснением сути преобразований (особенно если в селе по объективным причинам закрывается основная или средняя школы; начальные школы сохраняются в обязательном порядке).

Основная задача реструктуризации сети школ возникает и в городах. Фактически речь идет об усложнении сети учебных заведений в регионе и в муниципальных образованиях. Этот процесс предполагает создание сети учебных заведений различных типов и видов – гимназий,

лицеев, школ с углубленным изучением предметов, базовых в сельской местности, филиалов, отдельных школ для младших и старших классов, разнообразных комплексов и центров.

Унификация сети снижает возможности выбора образовательных траекторий, хотя и экономит ресурсы. Вместе с тем крайне затратно содержать множество маленьких школ, где стоимость обучения одного ученика в 2 – 4 раза выше, чем в полнокомплектной школе. В этих условиях более эффективно организовать базовые школы с полным набором образовательных услуг и – по возможности – уменьшить число малокомплектных школ. Этот процесс затрагивает и сельскую местность, и малые города, и центры больших городов, где в последние годы резко сокращается численность школьников и возникает проблема подвоза детей школьными автобусами. Но пока это изменение ситуации в городах недостаточно осознается органами управления образованием. В городах школьные автобусы до сих пор остаются атрибутом исключительно частных школ.

Помимо создания «опорных» точек сети в виде базовых школ, целесообразно концентрировать ресурсы, создавая различные комплексы и центры. В первую очередь, это комплексы – «дошкольное учреждение – начальная школа – учреждение дополнительного образования», «основная школа – учебное заведение начального профессионального образования», а также «школа – интернат – Дом культуры (библиотека)» в сельской местности и учебно-воспитательные комплексы самого разнообразного состава в городах.

Кроме управления контингентами и сетью *управление доступностью* включает в себя и снятие барьеров в доступе к качественному образованию. Примерами таких инструментов могут служить ЕНТ квотирование мест для малообеспеченных детей в гимназиях и лицеях, олимпиада, строительство общежитий при учебных заведениях, создание консультационных пунктов для молодежи по планированию образовательных карьер.

УПРАВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Это проблема ключевая. Без ее решения будет крайне сложно, особенно при дефиците ресурсов, повысить качество и доступность образования.

Управление эффективностью образовательной системы включает:

- Переход на новую систему финансирования образования – нормативное подушевое, когда финансовые средства жестко привязаны к потребителю образовательной услуги.
- Выделение бюджета развития, обеспечивающего реализацию в системе образования инвестиционных проектов, прежде всего модернизации

учебного оборудования системы образования (для системы начального профессионального образования – учебно – производственного).

- Эффективное привлечение внебюджетных средств, расширение общественного участия в ресурсном обеспечении образовательных учреждений.
- Информационное обеспечение принятия управленческих решений.
- Управление человеческими ресурсами системы образования.
- Образовательный консалтинг как в сфере управления образованием, так и для различных групп потребителей образования.
- Маркетинг образовательных услуг и служб по связям с общественностью для выработки и разъяснения образовательной политики.
- Создание специальных сервисных служб для закупок (в этот блок входит и проведение, например, ремонтных работ школьных зданий на конкурсной основе).

Эта управленческая подсистема включает достаточно разнородные элементы. Однако у нее есть общий стержень: эффективное использование всех поступающих в систему образования ресурсов – финансовых, кадровых, информационных, материальных.

Сложнее всего в данном блоке вводить нормативное подушевое финансирование. Один из наиболее серьезных камней преткновения – определить норматив. Норматив рациональной обеспеченности (потребностей) и норматив бюджетного финансирования, который используется для оптимального распределения имеющихся финансовых ресурсов между школами, – это принципиально разные вещи. В этой связи при управлении эффективностью образовательной системы возникает функция стратегического планирования, в том числе и для обоснования роста норматива бюджетного финансирования во времени. Принципиально иная задача – расчет норматива бюджетного финансирования после принятия бюджета, а также его дифференциация в зависимости от типа учебного заведения.

До сих пор не решен вопрос о развитии в образовании и функции управления развитием системы на ресурсной основе.

Серьезное внимание в последние годы уделяется информационному обеспечению деятельности образовательной сферы, в частности статистики. Это должно решаться в общем контексте создания инфраструктуры управления образованием, куда информационный блок войдет как подсистема, представляющая информационный ресурс другим подсистемам – маркетинговой, закупочной, управление человеческими ресурсами, финансами и т. п. Необходимость такой информационной инфраструктуры остро ощущается на региональном уровне управления, и она стихийно начинает создаваться. Однако из-за стихийности недостаточно эффективна и сегментирована по собираемой информации – общей картины состояния и тенденций развития региональной системы образования не возникает. А это,

в свою очередь, не позволяет эффективно управлять потоками финансовых и других ресурсов.

Одна из самых острых проблем управления образованием и повышения его эффективности - отсутствие консультационных служб. А ведь повышение эффективности управления напрямую связано с развитием консалтинга, особенно при нехватке квалифицированных управленческих кадров.

В системе образования возникают функции консультирования потребителей образовательных услуг (учеников и их родителей), потребителей «продукции» системы образования – работодателей и учебных заведений более высокого уровня, а также производителей образовательных услуг – учителей, руководителей образовательных учреждений, руководителей образования муниципального и регионального уровней. Наиболее сложные и востребованные вопросы – это консультации по финансовому менеджменту и юридическому обеспечению деятельности системы образования.

ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ

Задачи, поставленные в Стратегии развития образования требуют *существенного перераспределения управленческих функций*. Эти процессы идут как снизу, так и сверху: например, школы имеют государственный статус, а обязанность выплачивать заработную плату учителям возложена на региональные власти. Переход на нормативное финансирование предполагает централизацию средств для обеспечения норматива, что также означает перераспределение между муниципальными и региональными, а возможно, и федеральными, уровнями управления. Передача с федерального на региональный уровень большей части учебных заведений начального и среднего профессионального образования, в свою очередь, повлечет за собой перераспределение функций.

Децентрализация управления, происходившая в 90-е годы прежде всего в системе общего образования, сменяется большей централизацией, что связано с расширением и усложнением в новой системе управленческих функций, которые часто не под силу муниципальному уровню управления. Вместе с тем многие вопросы, например управление контингентами учащихся и сетью образовательных учреждений, требуют управления на межмуниципальном, а иногда и на межрегиональном уровне. И здесь возникает сложная система. Во многом тенденция к централизации управления образованием связана именно с отсутствием горизонтальных – формальных и неформальных – способов управления – различных ассоциаций, школьных и образовательных округов, разнообразных комплексов и центров.

Передача же на региональный уровень учебных заведений начального и среднего профессионального образования приводит к обратному направлению – децентрализации, но при отсутствии промежуточных звеньев

горизонтального уровня - межрегиональных организаций управления – может привести к снижению качества, главное, доступности образования для подростков и молодежи.

Таким образом, мы видим, что новые задачи, которые решает система образования, требует модернизации управления этой сферой, значительного усложнения управленческих функций, их большего разнообразия.

2. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КАК КРИТЕРИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ.

Внутришкольный и внешний контроль предлагает анализ самых различных показателей деятельности школы - обученности, воспитанности школьников, их здоровья, методической работы учителей. И крайне редко анализируется, оценивается такой аспект, как удовлетворенность учителей своей работой и удовлетворенность учеников жизнью в школе. А без этого можно ли считать успешной деятельность учебного учреждения? О том, как определить показатель удовлетворенности образовательным процессом, - предлагаемая статья.

Любая деятельность всегда эмоционально окрашена и характеризуется переживаниями, то есть предлагает внутреннюю оценку с позиции «нравится- не нравится». Образовательный процесс- не исключение. И он предполагает, что каждый его участник ощущает удовлетворенность либо неудовлетворенность.

Одна из задач школы - сформировать восприятие ребенком образовательного процесса не только как внешней по отношению к нему, но и как результат своей собственной деятельности, своей личной заботы, ответственности за сотворение себя, развитие своей индивидуальности. Один из возможных путей к тому - вовлечь учащихся в оценивание различных сторон образовательного процесса, получить от них «обратную связь» о самочувствии в школе, на уроке.

Удовлетворенность участников образовательного процесса его сторонами – один из показателей качества образования, один из критериев деятельности школы. При выборе критерия мы ориентировались прежде всего на субъектную позицию педагогов и учащихся, которая предполагает собственное отношение к тому, что происходит в школе, степень личностного влияния на эти процессы. Поскольку образовательный процесс строится в основном взрослыми для детей, то нам представляется важным именно субъективное мнение о нем детей и взрослых. Учет этого мнения позволит руководителям и учителям устранить негативные характеристики, вызывающие неприятие, дискомфорт, развить и расширить те характеристики, которые помогают успешно учиться и учить.

Чтобы определить критерии, по которым субъекты образовательного процесса оценивают его, коротко остановимся на его структуре. Это сложная система, отличающаяся бесконечным разнообразием компонентов. Нас интересуют в этом разнообразии системообразующие составляющие: преподавание и учение как целостное явление, объединенное общностью главной цели, согласованностью путей и средств продвижения учеников к индивидуальному результату.

Дидакты выделили такие компоненты, характеризующие образовательный процесс:

-социально-детерминированные цели обучения;

- содержание;
- дидактические условия;
- формы и методы деятельности педагогов и обучаемых;
- анализ и самоанализ результатов обучения.

В процессе обучения происходит конкретизация учебных целей, содержания, отбор форм и методов деятельности с учетом особенностей учеников, контроль и самоконтроль, современное обнаружение слабых мест и их корректировка.

Кроме деятельностной стороны образовательного процесса, есть еще организационная, что предполагает создание благоприятных условий (материально-техническое оснащение, комфортность среды, режима занятий, расписания и т. д.).

Не однажды доказано, что результативность учебно-воспитательного процесса определяется степенью активности в нем субъектов, реализованности их творческого потенциала, что в свою очередь зависит от системы отношений. Речь идет о социально-психологической («отношенческой») стороне образовательного процесса.

Система отношений участников образовательного процесса может быть представлена эмоциональной характеристикой каждой из подсистем.

Ученик:

- «ученик – учитель»,
- «ученик – ученик»,
- «ученик – родитель»,
- «ученик – администрация».

Учитель:

- «педагог – ученик»,
- «педагог – педагог»,
- «педагог – администрация»,
- «педагог – родители».

Администрация:

- «администрация – ученик»,
- «администрация – учитель»,
- «администрация – родители»,
- «администрация – администрация».

Родитель:

- «родитель – ученик»,
- «родитель – учитель»,
- «родитель – администрация»,
- «родитель – родитель».

Отношения в этих подсистемах так или иначе регулируются организаторами образовательного процесса, которые понимают важность хорошего психологического климата в коллективе, эмоционального настроения учителей и учеников. Конечно, это во многом зависит от ценностных ориентаций членов коллектива, их моральных норм и интересов. Оценочные характеристики психологического климата – понимание, уважение, открытость, взаимопомощь, сплоченность, ценность мнения каждого, поддержка, право выбора своей позиции, поведение при ответственности за них. Именно эти характеристики могут быть приняты в качестве параметров удовлетворенности в системе отношений между участниками образовательного процесса.

Еще одна важная ее сторона – административная (управленческая). От управления во многом зависит установление оптимальных контактов, отношений в коллективе. Всегда привлекательно управление, при котором коллегиально выстраивается модель деятельности школы, предоставляется право участвовать в принятии управленческих решений, оперативно обмениваться информацией, творчески сотрудничать. Иными словами, люди испытывают удовлетворение от демократического стиля руководства.

Об удовлетворенности или неудовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами позволяют судить такие наиболее важные показатели.

Физическое самочувствие учителей и школьников. Относительно учеников это означает посильность учебной нагрузки, отсутствие утомления и переутомления, что происходит при нерациональной организации учебно-воспитательного процесса – увеличение учебных часов в недельном расписании, проведение дополнительных занятий по предметам вне сетки расписания, сокращение перемен, больших объемах домашних заданий, монотонности и однообразии деятельности на уроке. И, конечно, при конфликтных ситуациях с учителем.

Добиваясь от учащихся необходимого уровня усвоения знаний, умений и навыков, педагоги часто забывают о том, что учебный день ребят не ограничивается стенами школы, что они еще посещают учреждения дополнительного образования, различные подготовительные курсы, профильные группы и т. д. По данным отечественных ученых, рабочая неделя старшеклассников превышает рабочую неделю взрослого в полтора – два раза.

Другой показатель удовлетворенности образовательного процесса – ощущение эмоционального благополучия, комфортности и безопасности. Речь идет о том, являются ли учеба в школе, общение ребят со сверстниками, взаимодействие с учителями и педагогическим коллективом в целом источником положительных эмоций – радости, вдохновения и т. д.

Хорошая атмосфера в школе порождает конструктивные эмоции – дух соперничества, желание преодолеть трудность и справиться с проблемой, переживание успеха, стремление к достижению чего-то более значимого, ощущение преодоления себя, продвижения вперед. Эти эмоции превалируют

над негативными, разрушающими интерес школьников к образовательной деятельности, вызывающими тревогу, страх, ощущение опасности, угрозу собственной самооценки, скуку. Это сопровождается в свою очередь избеганием неудачи, уходом от деятельности, чувством униженности и собственной незначимости, невостребованности.

Доминируют в эмоциональном благополучии в любой школе, конечно же, отношение между учителями и учениками. От них во многом зависит сформированность таких качеств характера детей, как познавательная активность, самостоятельность, мотивация, положительная «Я - концепция», положительная самооценка, стремление к самоактуализации. Все это стимулируется расположением учителя к ученику, безоценочным его принятием и пониманием, стремлением выслушать и проявить участие к каждому, поддержать при затруднениях, одобрить в ситуациях успеха.

Неблагополучные же, конфликтные отношения с педагогом незамедлительно сказываются на мотивации и работоспособности школьников, которые начинают ощущать свою неуверенность, страшиться неудач, бояться учительского осуждения и насмешек товарищей, испытывать острый стыд.

Положительные эмоции и ощущение комфортности возникает при продуманной организации уклада школьной жизни, когда администрация, учителя учитывают возрастные потребности школьников, создают условия для удовлетворения их интересов, стремлений для проявления разнообразных способностей. Этот показатель удовлетворенности мы назвали ощущением эмоциональной насыщенности, эмоциональной обогащенности образовательного процесса. Иными словами, дети с удовольствием идут в школу тогда, когда их жизнедеятельность в ней эмоционально окрашена, наполнена разнообразными полезными, трудовыми делами, положительными эмоциональными переживаниями, насыщена личностно значимыми событиями.

Сегодня многие ребята испытывают «эмоциональный голод». Причины его могут скрываться в различных сторонах образовательного процесса. Это и скучные, однообразные уроки, на которых отсутствуют умственное напряжение, коллективный поиск. Это и отсутствие общественной полезной деятельности школьников, отсутствие детской организации, в которой ребята могли бы проявить соревновательность, почувствовали бы «свою» среду, защищенность и т. д. Это и низкий уровень общения между школьниками и учителями, между самими школьниками. Сегодня дефицит полноценного конструктивного общения в школе во многом порожден различным социальным статусом ребят («богатые» и «бедные» дети), низкой коммуникативной культурой. Существенны разногласия между подростками, отсутствие взаимопонимания между учителями и родителями, что выражается в несбалансированности педагогических действий, затрудняет возможность ребенка определиться в своем поведении, адаптироваться к школьным требованиям. Застарелая, давняя болезнь нашей школы - ограниченность общения лишь передачей

знаний, взгляд педагога на ученика только через призму успехов- неудач в учении.

Из всего этого явствует, что руководителям школы необходимо выявлять степень удовлетворенности и неудовлетворенности учащихся образовательным процессом, изучать их эмоциональное состояние- благополучие или неблагополучие, комфортность или дискомфорт.

Еще один показатель удовлетворенности отражает мотивационные аспекты в образовательном процессе – позитивный настрой учеников на школьные отношения, деятельность, общение, их желание быть активными. Иными словами, это- готовность к участию в образовательном процессе, желание и стремление быть в нем. На наш взгляд, это тоже аспект эмоционального состояния- интерес к школьной жизни, к отдельным учебным предметам и к учению в целом, к общению со сверстниками и учителями, к другим видам школьной деятельности, помимо учебной.

Все эти показатели удовлетворенности мы учли при разработке опросников для различных участников образовательного процесса и диагностических суждений о них. При очевидной общности и универсальной показателей для школьников, учителей, родителей мы тем не менее учли специфичность, своеобразие, характер и степень причастности субъектов к организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Так, например, удовлетворительное физическое самочувствие учителя, его позитивный эмоциональный настрой, ощущение благополучия и высокий интерес соотнесены с его собственной профессиональной деятельностью. В то же время нам интересно мнение педагогов о том, насколько образовательный процесс в их школе ориентирован на удовлетворение запросов и потребностей учащихся. При опросе советуем директорам обратить внимание: есть ли существенная разница во мнении педагогов и учащихся.

При выявлении степени удовлетворенности образовательным процессом родителей школьников из предложенных показателей могут быть востребованными ощущение эмоционального благополучия своего ребенка в школе, согласие с образовательной политикой школы, а также с поведением, общими и частными действиями конкретных учителей по отношению к детям, интерес к школьным событиям, различным видам деятельности, организуемым в школе, желание принять в них участие. Готовность оказать им помощь (организационную, материальную) в решении возникающих проблем.

СПОСОБЫ ВЫЯВЛЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ.

Диагностируя удовлетворенность учащихся различными сторонами образовательного процесса, будем помнить о возрастных особенностях детей. Диагностический инструментарий различен в 3 возрастных группах школьников (младшей, средней и старшей).

К младшей группе относятся дети 9- 11 лет, учащиеся 2-5 классов. До середины 2- го класса детей привлекать к исследованию нецелесообразно, так как они еще не освоились в образовательном пространстве школы. С этой группой детей исследование лучше проводить в форме беседы взрослого с ребенком, в непринужденной обстановке, при доверительном взаимодействии. Предложите выделить на бланке анкеты знаком «+» свое согласие с утверждением (да это так) или знаком «-» свое несогласие (нет это не так). По ходу заполнения анкеты можно давать пояснения.

К средней группе относятся учащиеся 6-8-х классов. По ходу работы с анкетой можно также давать пояснения. Бланк предлагается каждому школьнику.

Соответствующие анкеты предлагаются к заполнению педагогам и родителям.

К исследованию не обязательно привлекать всех участников образовательного процесса. Достаточно сделать выборку. Для этого советуем обратиться представителей всех возрастных групп и всех типов классов, существующих в школе (гимназических, традиционных, профильных, коррекции и т. д.), всех социальных групп (разный уровень достатка семьи, образовательный уровень родителей и т. п.). Подчеркнем: достоверность сведений будет обеспечена в том случае, если количество участников опроса составит не менее 30 % школьников по каждой возрастной группе, соответственно, и не менее 30 % родителей учащихся каждой возрастной группы. Что же касается учителей, то крайне желательно участие каждого из них в этом исследовании.

Нас спрашивают директора школ: как часто следует проводить изучение удовлетворенности участников учебно – воспитательного процесса различными его сторонами? Можно каждый год. В этом случае у коллектива школы появится возможность видеть ежегодную динамику оценки учениками и родителями этой школы, отслеживать влияющие на нее причины. Для текущей индивидуально- групповой работы классных руководителей и школьных психологов могут быть весьма интересны результаты опроса учеников отдельных классов, что поможет скорректировать работу, адресно направлять педагогическое влияние. Вообще диагностические исследования такого параметра, как удовлетворенность учебной и рабочей деятельностью в школе, принесут пользу только при возможности проследить ее динамику по мере взросления учеников. Иными словами, одни и те же участники опроса должны неоднократно выразить свое мнение на разных этапах школьного обучения: например, во 2-м классе, затем в 6-м классе, в 9-м классе, в 11-м классах. Такой режим диагностики и позволит увидеть результаты деятельности школы и педагогического коллектива, их способность удовлетворять меняющиеся запросы, потребности, интересы школьников и родителей, своевременно влиять на неблагоприятные факторы, на неэффективность каких- либо педагогических действий. У руководителей при этом появляется возможность сделать выводы о качестве образования в школе.

Опрос мнения участников диагностики предлагаем проводить анонимно, проявить в нем заинтересованность всего школьного коллектива: для всех важно мнение о школе. Доброжелательная, спокойная, доверительная атмосфера при проведении диагностики - обязательное условие получения достоверных результатов.

Мы не ограничиваем время ответов, хотя апробация анкет показала, что обычно опрос детей не превышает 10- 20 минут (в зависимости от возраста), на опрос взрослых уходит минут 5-10 (при условии, если каждому участнику опроса вручается отдельный бланк с вопросами). В то же время удается провести вместе с участниками опроса и первичную обработку результатов: подсчет положительных суждений по каждому блоку анкеты и по всей анкете в целом.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ.

Она проводится в каждой группе участников опроса (учащиеся, педагоги, родители). Вот основные направления и последовательность обработки результатов анкетирования.

Первоначально у каждого участника опроса (во всех группах: школьников, педагогов, родителей) подсчитывается индекс удовлетворенности каждой стороной образовательного процесса: деятельностной (1 блок анкеты), организационной (2 блок анкеты), социально- психологической (3 блок анкеты) и административной (4 блок).

Введем такие обозначения:

- I- номер участника опроса
- N- общее количество опрашиваемых в каждой группе
- ИУ₁- индекс удовлетворенности деятельностной стороной образовательного процесса каждого ученика
- ИУ₂- индекс удовлетворенности организационной стороной образовательного процесса
- ИУ₃- индекс удовлетворенности его социально-психологической стороной
- ИУ₄- индекс удовлетворенности административной (управленческой) стороной
- ИУ_г- индекс удовлетворенности каждого участника опроса образовательным процессом в целом.

Для получения индекса удовлетворенности каждой стороной образовательного процесса подсчитайте количество утвердительных суждений («+») в каждом блоке (I. II. III. IV).

Подсчет по формуле:

$$ИУ = \frac{КПС}{ОКС} \times 100\%$$

где ИУ – индекс удовлетворенности

КПС- количество положительных суждений

ОКС- общее количество суждений в данном блоке.

Например, в анкете для учителя по деятельностной стороне содержится 9 суждений. Знаком «+» педагог отметил 4 из них.

Значит,

$$ИУ = \frac{4}{9} \times 100\% = 44\%$$

То есть этот педагог удовлетворен деятельностной стороной процесса на 44%.

Аналогичным образом обрабатываются данные по другим аспектам. Так как мы изучаем отношение к четырем сторонам образовательного процесса, то при подсчете будем использовать обозначения ИУ₁, ИУ₂, ИУ₃, ИУ₄, у каждого опрошиваемого.

Затем следует определить индекс удовлетворенности образовательным процессом в целом у каждого опрошиваемого (ИУ₁). Для получения этого показателя используем ту же формулу:

$$ИУ = \frac{ОКПС}{ОКСА} \times 100\%$$

Где ИУ- индекс удовлетворенности

ОКПС- общее количество положительных суждений по всей анкете

ОКСА- общее количество суждений в анкете

Для безошибочной обработки результатов, для точной фиксации статистического материала при исследовании советуем составить таблицы результатов и все полученные при расчете данные внести в них (Таблица 1).

Таблица 1

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА РЕЗУЛЬТАТОВ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ (КАЗЫВАЕТСЯ ГРУППА 2-5-Е КЛАССЫ, 6-8-Е КЛАССЫ, 9-11-Е КЛАССЫ).

№ участников опроса	ИУ ₁₁	ИУ ₂₁	ИУ ₃₁	ИУ ₄₁	ИУ ₁
1.					
2.					
3.					
...					
N	ОИУ _{1-...}	ОИУ _{2-...}	ОИУ _{3-...}	ОИУ _{4-...}	ГИУ-...

ИУ₁₁-Индекс удовлетворенности деятельностной стороной образовательного процесса

(в %).

ИУ₂₁- Индекс удовлетворенности организационной стороной образовательного процесса

(в %).

ИУ₃₁- Индекс удовлетворенности социально-психологической стороной образовательного процесса (в %).

ИУ₄₁- Индекс удовлетворенности административной (управленческой) стороной образовательного процесса (в %).

ИУ₁- Индекс удовлетворенности образовательным процессом (в %).

I- номер каждого участника опроса.

N- общее количество участников опроса.

ОИУ₁-Общий индекс удовлетворенности деятельностной стороной образовательного процесса данной группы участников опроса.

ОИУ₂- Общий индекс удовлетворенности организационной стороной образовательного процесса данной группы участников опроса.

ОИУ₃- Общий индекс удовлетворенности социально- психологической стороной образовательного процесса данной группы участников опроса.

ОИУ₄- Общий индекс удовлетворенности административной (управленческой) стороной образовательного процесса данной группы участников опроса.

ГИУ - Общий индекс удовлетворенности образовательным процессом в целом.

Примечание. Аналогичные сводные таблицы составляются по результатам изучения мнения педагогов школы и родителей учащихся (то есть таких сводных таблиц будет столько, сколько категорий групп опрашиваемых).

А чтобы сообщить результаты опроса по каждой группе участников (школьники, все педагоги, все родители), подсчитываем в каждой группе участников общий индекс удовлетворенности по каждой стороне образовательного процесса (ОИУ₁, ОИУ₂, ОИУ₃, ОИУ₄). Вычисления проводим по формулам:

$$ОИУ_1 = \frac{ИУ_{11} + \dots + ИУ_{1N}}{N}; \quad \frac{\sum ИУ_{1i}}{N}$$

$$ОИУ_2 = \frac{ИУ_{21} + \dots + ИУ_{2N}}{N}; \quad \frac{\sum ИУ_{2i}}{N}$$

Следующий этап обобщения результатов по каждой группе участников – подсчет группового индекса удовлетворенности образовательным процессом в целом (обозначим ГИУ). Вычисляем по формуле:

$$ГИУ = \frac{ИУ_1 + \dots + ИУ_N}{N}; \quad \frac{\sum ИУ_i}{N}$$

В итоге обработки результатов опроса получаем групповой индекс удовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами фиксируем в итоговой таблице.

Таблица 2.

Участники образовательного процесса (указать количество участвующих в опросе)	ОИУ ₁	ОИУ ₂	ОИУ ₃	ОИУ ₄	ГИУ
Учащиеся 2-5-х классов (чел.) 6-8-х классов (чел.) 9-11-х классов (чел.)					
Педагоги образовательного учреждения (чел.)					
Родители учащихся 2-5-х классов (чел.) 6-8-х классов (чел.) 9-11-х классов (чел.)					

ОИУ₁- Общий индекс удовлетворенности деятельностной стороной образовательного процесса (в %).

ОИУ₂- Общий индекс удовлетворенности организационной стороной образовательного процесса (в %).

ОИУ₃- Общий индекс удовлетворенности социально- психологической стороной образовательного процесса (в %).

ОИУ₄- Общий индекс удовлетворенности административной стороной образовательного процесса (в %)..

ГИУ - Общий индекс удовлетворенности образовательным процессом (в %).

Итоговая таблица дает возможность анализировать полученные результаты как по каждой стороне образовательного процесса, так и в целом. Анализ результатов предполагает сравнение общих индексов удовлетворенности четырьмя сторонами учебно - воспитательного процесса учащихся, педагогов, родителей. Количественные характеристики покажут разницу (или единство) в восприятии школы взрослыми и детьми, характер управленческих действий в том или ином направлении.

Вполне возможно, что при диагностировании удовлетворенности учителей и ребят школой, учебным процессом директор или завуч по каким-то причинам не смогут вычислить процент удовлетворенности по формулам, не станут делать и сводную таблицу. Это, конечно, снизит достоверность

выводов, оценок. Но если даже подсчитать количество плюсов и минусов, представленных в анкетах, - это тоже поможет определить самочувствие участников образовательного процесса, даст пищу для раздумий о качестве работы школы.

А она успешна тогда, когда обеспечивает образовательные потребности учащихся и родителей, когда из года в год две трети опрошенных школьников и две трети опрошенных родителей указывают на высокую степень удовлетворенности всеми сторонами образовательного процесса (общий индекс удовлетворенности должен быть равен 70 % и выше).

Положительная динамика показателя удовлетворенности всех возрастных групп школьников (увеличение количества учащихся с высокой степенью удовлетворенности всеми сторонами образовательного процесса, рост самой степени удовлетворенности в процентном отношении), а также положительная динамика этого показателя среди родителей свидетельствуют о целенаправленной работе педагогического коллектива и администрации школы над развитием и совершенствованием учебно - воспитательного процесса, о современной коррекции педагогической деятельности на основе анализа ее результатов.

О высоком качестве образовательного процесса в школе также свидетельствует небольшое различие между показателем удовлетворенности образовательным процессом учащихся и учителей.. В этой ситуации можно говорить об ориентации педагогов как организаторов учебно - воспитательного процесса на мнение школьников о признании их субъектной позиции, о рефлексии учителей, нацеленных на удовлетворение потребностей тех, ради кого они и трудятся.

Включение в управленческую деятельность изучение такого показателя, как удовлетворенность всего педагогического и ученического коллектива различными сторонами образовательного процесса, ярко характеризует лично ориентированную направленность управления школой, стремление руководителей получать обратную связь о характере, качестве и результатах своей деятельности.

Мы понимаем, что это всего лишь одна из возможных моделей изучения такого психолого - педагогического показателя деятельности школы, как удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами, один из путей. Это не исчерпывает всей полноты проблемы, однако позволяет в достаточной мере высветить слабые места в деятельности школы с точки зрения не проверяющих чиновников, а тех, кто учит и учится в школе...

Анкетирование проводилось в Сычёвской СОШ, результаты 1-го анкетирования удовлетворенности образовательным процессом изложены в следующих таблицах:

ВОПРОСЫ ДЛЯ СОБЕСЕДОВАНИЯ С ДЕТЬМИ 9-11 ЛЕТ

1. Тебе нравится твоя школа?
 2. Тебе интересно учиться в этой школе?
 3. На уроках ты узнаешь новое и интересное?
 4. Тебе тревожно или спокойно на уроках? Бывает ли, что ты испытываешь страх?
 5. Тебе все понятно на уроках?
 6. Как ты считаешь: учителя справедливо оценивают твой труд?
 7. Ты знаешь как себя вести в обществе?
- 2.1. Тебе в школе весело?
 2. Бывает так, что тебе нечем в школе заняться?
 3. В школе много интересных дел?
 4. В школе есть возможность отдохнуть?
 5. Ты устаешь на уроках?
 6. Тебе бывает на уроках скучно?
 7. Тебе нравится расписание в школе?
 8. Тебе нравится, как проходят перемены?
 9. В школе хорошо кормят?
 10. В школе уютно, красиво?

Примечание. Вопросы 2,5,6 из этого блока в отличие от других вопросов анкеты предполагают отрицательный ответ как желательный, то есть знак «+» при обработке результатов должен ставиться, если на эти вопросы ребенок ответил «нет»

- 3.1. Как ты считаешь: тебя любят и ценят учителя?
На основании чего ты это утверждаешь?
 2. В школе тебе всегда приходят на помощь?
 3. Ты доверяешь учителям?
 4. У вас дружный класс? Все помогают друг другу?
 5. Ты хорошо себя чувствуешь в классе?
 6. У тебя в школе много друзей?
 7. Ты любишь, когда твои родители приходят в школу?
 8. Ты идешь в школу с удовольствием?
- 4.1. В школе о тебе заботятся? Как это проявляется?
 2. ты замечаешь в школе какие-нибудь хорошие изменения?
 3. Если у тебя появится возможность выбрать школу, ты бы выбрал снова эту школу?

4. Ты знаешь директора своей школы? Ты общаешься с ним?
5. Ваш завуч часто приходит к вам в класс

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 6-8 КЛАССОВ

Дорогой друг! Поделись, пожалуйста, своим мнением о школе, в которой ты учишься. Прочитай каждое утверждение. Если ты с ним согласен, то поставь рядом с номером вопроса знак «+», если не согласен – «-». Будь откровенен.

- 1.1. Мне нравится учиться в этой школе.
 2. На уроках я узнаю много нового и интересного.
 3. Уроки кажутся мне увлекательными, интересными.
 4. Я понимаю даже трудный материал.
 5. Чаще всего уроки у нас разные, не похожие друг на друга.
 6. Считаю, что учителя справедливо оценивают результаты моего труда.
 7. Мне дано право выбирать спецкурсы и факультативы.
 8. Домой задают столько, сколько я смогу выполнить.
 9. В школе меня учат не только знаниям, но и умению взаимодействовать с другими людьми, общаться.
 10. Я могу проявить в школе свои возможности и способности.
-
- 2.1. В школе уютно, чисто, красиво.
 2. У нас удобное расписание уроков.
 3. Мне нравится, как в школе организовано питание.
 4. В нашей школе есть возможность интересно проводить свободное (внеурочное) время (перечисли занятия, кружки).
 5. В школе проходит много интересных дел и мероприятий (каких).
 6. В школе мне не бывает скучно.
-
- 3.1. Считаю, что учителя справедливо относятся ко мне.
 2. В трудную минуту я всегда могу обратиться за помощью к педагогам.
 3. Наш класс – дружный.
 4. Мои одноклассники при необходимости мне помогают.
 5. Большинство предметов в школе мне нравятся.
 6. В школе я чувствую себя хорошо, комфортно.
-
- 4.1. В школе интересуются мнением ребят.
 2. В школе я могу свободно высказать свое мнение.
 3. Если я в чем-то затрудняюсь, то могу обратиться за помощью к завучу, директору, учителю.
 4. В школе обо мне заботятся.
 5. Я замечаю, что в школе происходят изменения в лучшую сторону.

6. Если у меня появится возможность выбирать школу, то я выберу вновь свою школу.

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 9 - 11 КЛАССОВ.

Уважаемый старшеклассник!

Поделитесь пожалуйста своим мнением об образовательном процессе в нашей школе. Прочитайте внимательно каждое утверждение. Если Вы с ним согласны, то рядом с номером вопроса поставьте знак «+», если не согласны, то поставьте знак «-».

Будьте откровенны.

1. Я ощущаю в школе, на занятиях свое продвижение вперед.
 2. На уроках всегда есть возможность обсудить что-то очень важное и значимое для нас.
 3. Я имею право выбирать содержание своего образования (факультеты, спецкурсы, профильные классы и т. д.)
 4. В школе нас учат самостоятельно добывать знания, быть активными в познании.
 5. Чаще всего на уроках есть возможность проявить свою самостоятельность.
 6. За результаты своего учения ответственен я сам.
 7. Результаты моего учения оцениваются учителями справедливо.
 8. В процессе обучения учитываются мои способности и возможности.
 9. Я редко в течении урока ощущаю физическое недомогание, дурное самочувствие.
 10. Объем домашних заданий соответствует моим возможностям (то, что задают можно сделать за 2.5- 3 часа).
 11. Мне редко бывает скучно и утомительно на уроках.
 12. Чаще всего учителя интересно и эмоционально излагают учебный материал на уроках.
 13. В школе нас учат не только предметам, но и умению взаимодействовать с другими людьми, жить в обществе.
- 2.1. Меня устраивают условия в школе.
 2. Расписание уроков удобное.
 3. Учебная нагрузка распределяется равномерно в течении недели.
 4. В школе уютно, красиво, чисто.
 5. В школе есть возможность интересно проводить внеурочное время.
 6. Меня устраивает питание в школе.

7. Жизнь в школе кажется мне насыщенной и интересной.
8. Наша школа сотрудничает с другими организациями, с другими школами, центрами детского творчества.
9. Распорядок дня в школе хорошо продуман.
10. В нашей школе проводится много интересных мероприятий.

3.1. Педагоги относятся ко мне так, как я этого заслуживаю.

2. Когда у меня возникают трудности, педагоги мне помогают.

3. При принятии решений в школе я могу высказывать свое мнение, его учитывают.

4. Большинство учителей относится ко мне с пониманием и уважением.

5. Я не испытываю боязни и страха, когда учитель вызывает меня к доске.

6. Я хорошо себя чувствую в школе среди сверстников.

7. У меня хорошие отношения с одноклассниками.

8. В нашем классе доброжелательная атмосфера.

9. В школе у меня много друзей, с которыми приятно встречаться и радостно общаться.

10. Я не конфликтую с родителями из-за школы.

11. Мои отношения с некоторыми учителями можно назвать достаточно близкими и доверительными.

12. В нашем классе я ощущаю свою ценность и значимость.

13. Большинство учителей нашей школы вызывают симпатию и доверие.

4.1. Мне предоставлено право принимать участие в выработке и принятии решений, касающихся образовательного процесса.

2. В нашей школе созданы условия для творческой деятельности учащихся (назови их).

3. Администрация нашей школы учитывает мнение учащихся.

4. С возникающими у меня проблемами я могу обратиться за помощью к администрации.

5. За время моего обучения в этой школе в ней произошли изменения в лучшую сторону (какие?).

6. Наша школа считается авторитетной, престижной.

Анкета для учителей.

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы о Вашем отношении к различным сторонам образовательного процесса в нашей школе. Прочитайте, пожалуйста, утверждения. Свое согласие с каждым из них выразите знаком «+», не согласие знаком «-». Просим Вас быть откровенным.

- 1.1. Учебный процесс в школе хорошо и четко организован.
2. Цели образовательного процесса соответствуют потребностям наших учащихся и реально выполнимы усилиями коллектива.
3. Учителю предоставлено достаточно возможностей в нашей школе для отбора содержания учебного материала по своему предмету.
4. За результаты своей педагогической деятельности ответствен я сам.
5. Используемые мною методы обучения обеспечивают успешное решение задач образовательного процесса, хороший результат.
6. В целом я удовлетворен деятельностью учеников по овладению знаниями по моему предмету.
7. Я имею возможность в процессе педагогической деятельности полно проявить свои знания, умения и способности.
8. Моя работа доставляет мне удовольствие.
9. Считаю себя в достаточной степени причастным к организации образовательного процесса в нашей школе.

- 2.1. Меня устраивают условия труда, созданные в школе.
2. Обязанности и функции среди учителей распределены оптимально.
3. Я имею возможность в процессе педагогической деятельности повышать квалификацию, свой образовательный уровень.
4. При существующей в нашей школе материально-технической базе учитель может добиться хороших результатов.
5. Рабочий день в школе построен рационально и для учителей, и для учащихся.
6. В нашей школе налажены отношения с другими организациями и образовательными учреждениями.
7. В школе уютно, красиво, чисто.
8. Достаточное внимание уделяется организации работы с родителями, информированию их о деятельности школы.

- 3.1. В нашей школе, в коллективе я ощущаю свою ценность и значимость.
2. Администрация относится ко мне так, как я этого заслуживаю.
3. Я ощущаю поддержку и взаимопомощь в работе со стороны коллег.
4. Отношения с учениками меня устраивают.
5. Отношение ко мне большинства родителей можно назвать справедливым, доверительным.
6. В школе хороший психологический климат, доброжелательная атмосфера.
7. Мне нравится работать в педагогическом коллективе.
8. Крупные конфликты в нашей школе редкость.

- 4.1. Деятельность администрации направлена на повышения статуса учителя и школы, способствуют развитию школы.

2. Контроль за образовательным процессом систематичен, осуществляется демократично.
3. Учителям нашей школы предоставлено право участвовать в принятии управленческих решений, касающихся развития образовательного процесса.
4. В школе организован четкий, оперативный обмен информацией, необходимой для работы.
5. Учителям в нашей школе предоставлена самостоятельность в работе.
6. Планирование и организацию образовательного процесса в школе можно назвать эффективной (соответствующей современным требованиям).
7. У меня достаточно возможности высказать и доказать свою точку зрения при обсуждении и принятии каких-либо решений в школе.
8. В школе созданы условия для творческой деятельности учителей.
9. В школе созданы условия для распространения передового педагогического опыта.
10. Администрация озабочена охраной здоровья и предупреждением перегрузок членов педагогического коллектива.
- 11.

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Уважаемый родитель! Поделитесь, пожалуйста, Вашим мнением об образовательном процессе в нашей школе. Прочитайте внимательно каждое утверждение. Если Вы с ним согласны, то поставьте рядом с номером вопроса знак «+», а если не согласны- «-» . Просим Вас быть откровенным.

- 1.1. Образовательный процесс в нашей школе ориентирован на развитие личности каждого ребенка.
 2. Методы обучения и воспитательного воздействия, применяемые учителями в школе по отношению к моему ребенку, в основном приводят к хорошему результату.
 3. В нашей школе ученикам и их родителям предоставлено право выбирать содержание образования (спецкурсы, профильные классы и группы).
 4. Мой ребенок редко жалуется на недомогание плохое самочувствие на уроках.
 5. Результаты учения моего ребенка учителя оценивают справедливо.
 6. Учителя осуществляют своевременный контроль за результатами обучения моего ребенка.
 7. При обучении и воспитании учителя учитывают индивидуальные особенности моего ребенка.
 8. Я согласен с содержанием и методами воспитания в школе.
-
- 2.1. Считаю что в школе хорошая материально- техническая база.
 2. В школе уютно, красиво и чисто.

3. В школе проводится много интересных мероприятий.
4. У детей есть возможность интересно проводить внеурочное время.
5. Питание в школе считаю удовлетворительным.
6. Для решения задач обучения и воспитания школа успешно сотрудничает с другими организациями, школами, детскими центрами.
7. В нашей школе продуманно ведется работа с родителями.
8. Я доволен теми условиями труда, что созданы для детей в нашей школе.
9. Учебная нагрузка равномерно распределена в течении всей недели.

- 3.1. Учителя относятся к моему ребенку так, как он того заслуживает.
2. Учитель прислушивается к нашему родительскому мнению и учитывает его.
3. При решении школьных (классных) вопросов есть возможность взаимодействовать с другими родителями.
4. У моего ребенка в основном удовлетворительные взаимоотношения с учителями.
5. Мне приятно и интересно бывать на родительских собраниях.
6. В школе доброжелательная психологическая атмосфера.
7. Мой ребенок доволен обучением в нашей школе.

8. У моего ребенка хорошие взаимоотношения с одноклассниками.
- 4.1. Управление школой способствует, по моему мнению, улучшению образовательного процесса.
2. В школе заботятся о здоровье наших детей, не допускают перегрузок.
3. При принятии управленческих решений администрация считается с мнением детей и родителей.
4. У администрации школы я всегда могу получить ответы на интересующие меня вопросы, касающиеся учебы, развития характера моего ребенка.
5. Контроль за учебно-воспитательным процессом приносит явную пользу.
6. За время обучения моего ребенка в школе в ней произошли изменения к лучшему.
7. Нас, родителей, в достаточной степени информируют о деятельности школы, об основных событиях в ней.
8. Деятельность администрации нашей школы считаю эффективной.
9. Всегда при необходимости могу обратиться в школу за квалифицированным советом и консультацией.
10. Я доволен (льна) тем, что мой ребенок обучается именно в этой школе.

ГРУППОВОЙ ИНДЕКС УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Участники образовательного процесса (указать количество участвующих в опросе)	ОИУ ₁	ОИУ ₂	ОИУ ₃	ОИУ ₄	ГИУ
Учащиеся					
2 – 5 классов (чел.) 72	87	77	72	70.5	77
6 – 8 классов (чел.) 66	82	79	69	79	77
9 – 11 классов (чел.) 64	89	64	86	59	74
Педагоги образовательного учреждения (чел.) 19	57.5	54	63	54	57
Родители учащихся:					
2 – 5 классов (чел.) 51					
2 – 5 классов (чел.) 21	67	53	77	74	68
6 – 8 классов (чел.) 15	55.5	42	65	75	59
9 – 11 классов (чел.) 16	63	49	69	73	63.5

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ

Семинар для родителей

Что такое семья? С чем можно сравнить радость обретения собственной семьи и горечь ее потери? Можно ли прожить полноценную жизнь, не имея семьи? На эти и другие вопросы пытается давать ответы человек в течение стольких тысячелетий, сколько существует сама планета Земля.

Какая она, семья 21-го века? Какой она может стать? Что она представляет собой сегодня с точки зрения детей и родителей, совпадают ли мнения взрослых и детей в оценки сегодняшней семейной ситуации – в этом и во многом другом хотелось бы разобраться.

Отзвучал вальс Мельдельсона, и молодым людям, только что вступившим в брак, был задан вопрос: что такое семья для вас?

Каждый из супругов, отвечавший на вопрос, говорил самостоятельно, без помощи друг друга.

В опросе участвовали 32 семейные пары. 10 пар отметили, что семья для них – это **любовь** друг к другу;

12 пар отметили, что главным и значимым критерием существования их семьи станет **взаимопонимание**;

8 пар предложили для себя, что главным в существовании семьи является **уважение** друг к другу;

2 пары предложили, что краеугольным камнем и основой прочности их семьи будет **отсутствие лжи** в отношениях мужа и жены.

Молодым супругам было предложено ответить на вопрос: предполагают ли они иметь детей? Из 32 пар утвердительно ответили 28, оставшиеся молодые пары воздержались от ответа.

Семейным парам, которые не мыслят свою жизнь без ребенка, было предложено ответить на следующие вопросы: кого можно назвать «идеальной матерью», «идеальным отцом»?

Результаты опроса получились достаточно интересными.

Идеальная мама

Идеальная мама в представлении молодых людей, вступивших в брак, - это женщина, которая:

- в течение всей своей жизни остается нужной своим детям и мужу;
- всегда проявляется дружеское расположение и считает подарком в ее судьбе собственную семью;
- формирует традиции существования своей семьи;
- находим время для общения со своими подругами и приятелями;
- материально не зависит от собственного мужа, стремится достичь хороших результатов профессионально, чтобы дети могли ею гордиться;

- много общается с собственными детьми, интересуется их жизнью и мнением об окружающем мире;
- искренне радуется успехам и огорчается неудачам своих детей и мужа;
- делит с мужем все беды и несчастья, ничего при этом от него не скрывая;

Идеальный отец

Идеальный отец, по мнению молодоженов, - это человек, который:

- максимально заботится о собственной семье;
- не находится «под каблуком у жены», имеет свое мнение;
- всегда знает обо всем происходящем в его семье не в последнюю очередь;
- много общается со своими детьми, учит их жить в мире людей;
- профессионально состоятельный;
- поддерживает авторитет матери в семье, воспитывает на собственном примере умение любить и быть любимым.

Молодые люди, отвечавшие на поставленные им вопросы, в своих ответах обратили внимание на те проблемы, которое их более всего волнует. Их размышления наводят на мысль о том, что в своих будущих семьях и хочется уйти от таких жизненных ситуаций, с которыми они уже сталкивались достаточно часто в родительских семьях.

На вопрос: «хотели бы вы, чтобы ваша только что образовавшаяся семья была чем-то похожа на семью, в которой вы выросли?» - лишь 8 молодых пар утвердительно ответили: «да». Это говорит о том, что многие молодые люди вступают в брак с надеждой, что проблемы и трудности родительских отношений станут примером того, как не нужно строить семейный очаг.

Следующий вопрос: «Каким должен быть в семье ребенок, с которым нет проблем?» - был адресован родителям учащихся разных классов.

Идеальный ребенок

Идеальный ребенок – это ребенок, который:

- слушается во всем своих родителей;
- выполняет все то, что ему поручают в школе и дома;
- помогает старшим братьям и сестрам, взрослым, не обижает младших;
- умеет отвечать за свои поступки;
- самостоятелен и активен;
- имеет друзей и дорожит ими;
- в любой ситуации всегда говорить правду;
- дорожить своей семьей, родными и близкими ему людьми, бережно относится к своим родителям;
- имеет в доме свои обязанности и ответственно к ним относится;
- умеет и хочет трудиться, с раннего детства определяет, чего он хочет добиться в жизни.

Родители достаточно серьезно подошли к проблеме определения особенностей личности идеального ребенка, с удовольствием подбирали качества, которые могут охарактеризовать такого ребенка, а затем отметили,

что эта работа помогла задуматься над вопросом: а что от портрета идеального ребенка есть в моём собственном? Что еще не поздно сделать, чтобы кардинально изменить ситуацию, связанную с воспитанием собственного ребенка?

Помимо родителей, на поставленные вопросы отвечали и учащиеся. Вот ответы учащихся-девятиклассников. В опросе участвовали 220 ребят.

Идеальные родители

- понимают своих детей – так ответили 190 учащихся;
- любят своих детей – так ответили 210 учащихся;
- помогают решать проблемы – так ответили 180 учащихся;
- не кричат на своих детей – так ответили 219 учащихся;
- готовы к том, чтобы всегда выслушать и поддержать своих детей – такой ответ дали 183 ученика;
- не читают нотации – такой пункт поставили на первое место 210 учеников;
- не пьют – такой пункт посчитали значимым в существовании семьи и поставили на первое место 118 учащихся;

Учащимся-восмиклассникам было предложено следующее задание – ответить на вопрос : какие запреты преобладают у твоих родителей в общении с тобой? В опросе участвовали 68 восьмиклассников.

Вот как ответили ребята:

- не курить – 40 учащихся;
- не приходить поздно – 32 ученика;
- не звонить постоянно по телефону друзьям – 48 учащихся;
- не приводить друзей домой – 39 учащихся;
- не ночевать у друзей – 41 ученик;
- не болтаться празднично по дому – 50 учащихся;
- не общаться с теми ребятами, которые не нравятся родителям – 54 ученика;
- не грубить взрослым – 26 учащихся.

Это исследование показало: зачастую то, значимо для взрослых в воспитании самого ребенка. Все это приводит к тому, что взрослые и дети никак не могут понять друг друга, и это сказывается на их взаимоотношениях и реальных результатах семейного воспитания.

Одна из главных проблем, которая поднимается детьми в исследовании, - это проблема взаимопонимания. И детям, и взрослым необходимо, чтобы их не только слушали, но и слышали; не только принимали, но и поддерживали и помогали.

Родителя наших сегодняшних учеников и тем, кто только собирается стать родителем, необходимо знать, что, по мнению психологов, счастливые и несчастные семейные союзы имеют между собой десять основных различий.

В несчастливых семьях муж и жена:

1. Не думают одинаковую по многим вопросам и проблемам.
2. Плохо понимают чувства друга человека.
3. Говорят слова, которое раздражают друга человека.
4. Часто ощущают на себе нелюбовь друга человека.
5. Не обращают внимание на того, кто рядом идет по жизни, иногда спохватываясь только тогда, когда человека рядом нет.
6. Чувствует постоянную потребность в доверии, которого им не хватает.
7. Постоянно ощущают потребность в человеке, с которым можно поделиться самым сокровенным выговорится.
8. Редко делают комплименты друг другу, почти не вспоминаю значимые даты в жизни друга человека.
9. Не считаются с мнением друга человека, не дорожат им.
10. Мечтают большей любви, даже пытаются ее искать.

Как сделать так, чтобы как можно больше семей было счастливо, чтобы ребенок гордился своей семьей, а семья радовалась успехами своего ребенка и гордилась им?

Для этого достаточно всем членам семьи выполнить следующие очень простые правила, которое, однако, требует определенных усилий от всех членов семьи.

1. Как можно меньше злиться и ворчать друг на друга по поводу и без повода.
2. Не пытаться некого переделывать на свой лад, особенно если другой человек не осознает необходимость собственного самосовершенствования.
3. Не увлекаться критикой; маленькому и большому человеку гораздо приятнее узнать о себе как о хорошем человеке, чем как о плохом.
4. Искренне восхищаться достоинствами членов своей семьи, заранее демонстрируя и предвосхищая их будущие, еще не проявившиеся возможности.
5. Постоянно демонстрировать внимание своим родным и близким людям. Только в таком случае можно рассчитывать на ответное внимание.
6. Быть вежливым и предупредительным с родным и близкими, несмотря ни на какие трудности, нередко возникающие при общении.

Приведенные выше правила общения детей и взрослых, которые необходимо неукоснительно выполнять, как бы трудно это ни было, рано или поздно принесут свои плоды.

Общаясь с учащимися разных возрастов, можно сделать один вывод: **прежде чем предъявлять требования к себе, чтобы стать истинным и непреложным примером для своих детей.**

Учащиеся – выпускники школы, предложили свой вариант **Кодекса истинного родителя:**

- Если родители требуют от ребенка, чтобы он много и с удовольствием читал, они читают сами много и с удовольствием, несмотря на недостаток времени.
- Если родители требуют, чтобы ребенок не лгал, они не лгут сами ни себе, ни другим, ни собственному ребенку.
- Если родители требуют от ребенка проявления трудолюбия, они сами его проявляют и создают условия для формирования у ребенка умения трудиться.
- Если родители хотят, чтобы их ребенок не воровал, они сами не должны создавать подомных ситуаций в своей семье (пусть даже по мелочам).
- Если родители хотят, чтобы их ребенок не пристрастился с раннего детства к спиртным напиткам, они сами не должны культивировать спиртных напитков в семье. Культ спиртных напитков проявляется в том, даже в детские праздники родители не могут обойтись без них.
- Если родители хотят, чтобы их ребенок бережно и уважительно относился к дедушкам и бабушкам, они начинают себя и сами уважительно и бережно относиться к своим родителям.
- Если родители хотят, чтобы их ребенок не страдал от одиночества, они дают ему возможность иметь друзей, приводить их в свой дом. Это возможно только в том случае, если сами родители имеют настоящих друзей и ребенок встречается с ними в своем доме.
- Если родители хотят, чтобы их ребенок не относился к школе и учению с предубеждением, они сами вспоминают о школьных днях с удовольствием и с самыми теплыми чувствами.

Только добрый пример отца и матери может дать добрые всходы.

3. МЕТОДЫ И ПРИМЕРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Индивидуальную психолого-педагогическую помощь ребенку по конкретным предметам, вызывающим у него особые трудности, может оказать любой взрослый, ориентирующийся в данном предмете и имеющий желание помочь ребенку. Ориентация в предмете играет роль в средней школе, ну а в начальной – помощь ребенку может оказать практически любой взрослый. Знание методики преподавания соответствующих предметов в школе здесь не имеет особого значения, поскольку принципы и примеры индивидуальной помощи отличаются от обучения в классе.

В школьном возрасте общая логика оказания индивидуальной помощи остается способ (средство) удовлетворения потребности (желания). Просто в школьном возрасте этот способ относится прежде всего к познавательной, умственной деятельности, а не только к элементарным навыкам коммуникации и самообслуживания, как в дошкольном детстве. Проще говоря, это уже не способ есть ложкой, а способ решения задачи. Так замыкаются друг на друга развития желаний ребенка и развитие его учебной деятельности.

Причем, если мотивация учения у ребенка имеется, то постепенная передача способов взаимодействия с учебным материалом ее еще больше развивает. Если же она уже угасла или подавлена (что типично для ситуации начала индивидуальной помощи в первых классах), то постепенная передача этих способов сама по себе возрождает желание нечто познать хотя бы в условиях индивидуальной помощи, гарантирующей безопасность такого познания. Эта безопасность обеспечивается принципиальным отсутствием любого отрицательного оценивания, а так же рядом приемов.

Прежде чем перейти к ним, мы остановимся на общих рекомендациях относительно организации индивидуальной помощи дома или в школе после уроков.

1. Обычно материалом для индивидуальной помощи является очередное задание на дом. Это поддерживает мотивацию ребенка, поскольку именно оно будет проверяться в школе.. Акцент здесь ставится именно помощи в текущей учебной ситуации, а не на дополнительных занятиях по предмету. Кроме того, такая помощь непосредственно отражается на состоянии ребенка, что также поддерживает его мотивацию.

Разумеется, в ходе выполнения домашних заданий приходится решать много дополнительных мини-задач, вытекающих из ошибок ребенка и пробелов в усвоении, но ребенок принимает это, поскольку мотивирован выполнением основного задания.

2. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что родители продолжают его любить независимо от его текущей школьной успеваемости. Что они радуются самому наличию у него познавательной активности хотя бы на самых простых задачах. Нередко родители с трудом принимают эту

установку, поэтому в подростковых классах мы иногда используем следующий прием. Родители заключают с подростком под нашим руководством своеобразный контракт: подросток, подавая свой дневник на подпись родителям в конце недели, закрывают бумагой колонки оценок за неделю, и родители подписывают дневник, фактически не видя его оценок. Контракт действует на период индивидуальной помощи. Тем самым родители получают возможность наглядно подтвердить подростку, что их волнует его понимание материала, достигаемое в ходе индивидуальной помощи, а не его текущая успеваемость в классе.

3. В начальной школе необходимо ограничить время как на приготовление уроков в целом, так и время совместной работы с родителем, педагогом, психологом. Взрослый договаривается с ребёнком, что они будут работать вместе 1 – 1,5 часа, но с полной отдачей. Если они не успеют проработать все письменные задания, то оставшиеся взрослый выполняет сам, а ребёнок просто переписывает их в свою тетрадь. Надо сказать, что объём задания, выполненного за 1,5 часа, постепенно растёт, а объём механического переписывания – снижается.

Длительное выполнение уроков (3,4 и более часов) лишь истощает силы ребёнка и уничтожает его положительную мотивацию. Кроме того, при ограничении времени совместной работы ребёнок приучается к тому, что он не имеет права на неограниченное использование времени взрослого (у которого есть и другие дела) и вырабатывает навыки максимально плотного взаимодействия со взрослым в ходе индивидуальной помощи.

4. Взрослый должен научиться исключать «естественные» оценочные высказывания из своей речи в ходе индивидуальной помощи ребёнку. Такие выражения как «неправильно», «подумай еще раз», «я не понимаю, что тебе тут непонятно», «не спиши», «будь внимателен», «ты ошибся», «разве так можно?», «ты что? совсем глупый?», «сколько раз тебе повторять» и т.п. служат только для эмоциональной разрядки взрослого, никак не помогая ребёнку организовать свои познавательные процессы. В самом деле, зачем спрашивать ребенка «Разве это правильно? Подумай еще раз» - ведь он уже подумал и решил, что это правильно. А распространенное высказывание «ты просто думать не хочешь» является просто формулой прямого внушения и вариантом директивы «Не думай», оставляющей у ребенка чувства недоверия к своим мыслительным способностям. Такое недоверие как раз и приводит к познавательной пассивности.

Восбще, если ребенок совершает ошибку, то дальше думать должен взрослый. А думать он должен о том, как упростить задачу и построить новую мини-задачу, решив которую, ребенок смог бы обнаружить свою ошибку, удивится ей и исправит ее.

5. Индивидуальная помощь совершается в темпе, естественном и комфортном для ребенка. Здесь неуместно торопить и подгонять. Ребенок, конечно, может под давлением взрослого быстрее писать, но вряд ли он от этого научится быстрее думать.

6. В ходе индивидуальной помощи советуем не предоставлять ребенку ручку и тетрадь, а писать в ней самому взрослому. Таким образом, у ребенка остается только одно средство взаимодействия со взрослыми – устная речь. Это желательно в силу ряда причин: 1) ребенку предоставляется роль «взрослого» контролера над действиями взрослого «ребенка», который, правда, ставит подчас хитрые или «глупые» вопросы или совершает ошибки; 2) ребенок упражняет свою способность к предметному рассуждению, лишившись стереотипных и привычных средств письменного действия. Ведь дети часто не умеют рассуждать на языке предмета, освоив лишь набор стандартных письменных действий и коротких устных ответов, поскольку этот стандарт и оценивается педагогом в классе. 3) взрослый, владея ручкой и тетрадью, выполняет большую часть рутинных письменных действий. Тем самым умственная энергия ребенка экономится ради концентрации на основных ошибках и трудностях. Причем экономятся не только усилия, но и время совместной работы. При этом пропадает основание для привычных претензий взрослого к ребенку типа «пиши чисто», «сведи за почерком» и т. п. Ведь для многих детей концентрация на «чистописании» является удобным поводом для того, чтобы избегать умственных усилий. Таким образом, ребенок получает возможность овладеть всем пространством своего почерка, получить свободу движения при овладении качеством выполнения рутинного действия. Учителя, ориентирующие ребенка только в направлении безличного, «образцового» почерка, не дают ему возможность овладеть качеством личного почерка. Ребенок чувствует себя постоянно неуспешным, поскольку над ним висит недостижимый образец почерка. Итак, имеет смысл позволить ребенку двигаться не только «вверх», к своему нижнему пределу качества, который улучшить не сложно, испытав при этом и подкрепляющие положительные эмоции от свободы самоизменения хотя бы через качество почерка. Вместе с тем в старших классах часто возникает необходимость дезавтоматизации сложившихся навыков оформления работы. Это актуально при запоминании большого объема фактологического, конкретного материала, обладающего слабой логической связанностью (анатомия, география и др.), что обусловлено не столько отсутствием внутренней связанности материала, сколько традициями схоластического, назывного преподавания соответствующих предметов. Преподается как бы чистая «информация» при естественном отсутствии «опыта», а о создании связей в «мышлении» автор учебного текста не позаботился. Естественно, что при запоминании объемного фактологического материала подростки создают шпаргалки, и поскольку эта деятельность носит запретный характер, они не стремятся сделать шпаргалку «красивой». Более того, они делают ее как можно более маленькой и незаметной. Но с точки зрения дезавтоматизации умственных навыков по отношению к конкретному материалу надо делать как раз на оборот. Я считаю этот опыт необходимым, потому что он возрождает способность не бояться познавательной ситуации и готовность к приложению всех усилий

Конечно, эта техника работает только в случае, когда шпаргалка содержит схематизированный материал, а не представляет собой переписанные фразы из учебника.

Конкретная технология составления подробных шпаргалок принадлежит В.К. Лосевой.

Данная технология может быть применена не только со школьниками, но и со студентами и другими взрослыми, испытывавшими отрицательный опыт при запоминании учебного материала, сталкивающимися с ситуациями типа «читал много раз, но всё забыл». Она может также использоваться при необходимости усвоить большой объём материала за короткий срок, например, студентам во время сессии.

Техника основана на принятии нескольких аксиом, которые сообщаются обучающимся.

1. Всё, что было воспринято, навечно фиксируется в структурах человеческого мозга и ни при каких обстоятельствах не может быть стерто. Человек может лишь временно потерять доступ к имеющейся у него информации.
2. Восстановление утраченного доступа к когда – то воспринятой информации возможна за счет актуализации старых или установлении новых связей с ней.
3. Информация запечатлевается в памяти в ходе однократного предъявления. Поэтому многократное последовательное повторение учебного материала вне ситуации его использования не облегчает актуализацию в тот момент, когда его действительно придется применить.
4. Повторение материала, обусловленное тревожностью («прочту еще два раза, чтобы не забыть»), а также его воспроизведение, мотивированное «страхом забыть», затрудняют доступ к информации, но облегчают доступ к эмоциональному состоянию (тревоге и страху), на фоне которого происходило запоминание или воспроизведение.

Всем знакомо состояние утром перед экзаменом, когда материал вчера был прочитан и неоднократно, а сегодня при взгляде на перечень вопросов кажется, что ни чего не помнишь. Однако необходимая информация всплывает в тот момент, когда человек читает на экзамене вопросы билета.

5. Чем многообразнее позитивные связи и осмысленные связи с единицей информации, тем легче она воспроизводится в ситуации использования. Эти аксиомы лежат в основе схематизации материала:
1. Схематизация учебного материала производится с целью обнаружения и фиксации наиболее значимых связей между элементами содержания, и поэтому запоминание происходит непосредственно в ходе этой работы, так что задачи понимания и запоминания не разведены во времени. Ведь часто люди опираются на бытовые стереотипы вроде: «Сначала прочту и пойму, а потом выучу». Тогда выучивание состоит не редко в

бессмысленном механическом повторении, «оттормаживающем» переживания осмысленности и связанности.

2. Текст читается и схематизируется не один раз.
3. Перед началом работы с текстом ученик разрабатывает личный список условных обозначений, включающий:
 - 1) цвет (например, синими рамками будут обводиться формулы, зеленым – фамилии ученых);
 - 2) формы (кружками будут обведены даты, а прямоугольниками – события, и т. д.);
 - 3) условные обозначения для разных типов связей. Важно, чтобы до начала работы с текстом ученик составил список возможных типов связей, которые могут встретиться в материале.
4. Каждый раздел учебного текста (глава, параграф) схематизируется не более чем на одном печатном листе, чтобы его можно было воспринимать одновременно, в отличие от текста, воспринимаемого последовательно.
5. Тексты внутри схем могут быть только в названной форме, причем внутри каждой рамки – не более одного назывного предложения. Наличие двух и более предложений внутри рамки говорит о пропущенных связях между явлениями или понятиями.
6. Схема должна быть яркой, наглядной, а буквы не слишком мелкими. Тенденция «мельчить» означает отказ от поиска существенных связей. Надо сказать, что возможности шпаргалки намного шире, чем организация запоминания слабоструктурируемого материала. Последовательность этапов работы с ребенком выглядит следующим образом:
 1. Как обычно, тетрадь и ручкой «владеет» взрослый, а ребенок только своей устной речью.
 2. Задача читается постепенно, до запятой или точки, но не в коем случае не целиком (тогда она очень «страшная»). Дойдя до запятой или конца предложения, мы обязательно изображаем соответствующую часть схемы задачи (ее «картинку»).
 3. После того как вся задача «изобразена», учебник закрывается и дальнейшее обсуждение только по схеме.
 4. Далее и большая часть схемы может закрываться и ребенку задается вопрос: «Что мы можем узнать из этой части задачи?» Результаты тут же подписываются на схеме. Если же ребенок отвечает «не знаю», то на простейшем материале конструируется задача, аналогичная открытой части схемы.
 5. После изображения схемы задачи важно подавить в себе первый «естественно» возникающий вопрос: «Какое действие первое?» Ведь указать первое действие можно, лишь осознавая, какое действие будет последним. Требование указания первого действия стимулирует лишь угадывание, действие по стереотипу, чего следует избегать в любом случае.

- Итак, параллельно могут быть поставлены осмысленные вопросы, не ведущие непосредственно к общему ответу, но имеющие смысл как самостоятельные задачи.
6. Далее открывается следующая часть схемы и повторяется четвертый этап. Так продолжается до получения окончательного ответа.
 7. Важно иметь в виду, что задача может быть «продолжена» и после получения ответа. Для этого взрослый ставит вопрос, ответ на который еще можно получить, хотя он не содержится в исходном вопросе. Например, если спрашивается, сколько ящиков было отгружено в первый и второй день вместе, то уместно спросить, на сколько ящиков больше (меньше) было отгружено в первый день, чем во второй (или во сколько раз)?
 8. Когда идет проработка задачи по схеме, то в конце важно задать вопрос: «После того, как мы все обсудили, где у тебя осталось непонимание, «туман»? Несмотря на внешне правильные ответы, «туман» может остаться в связи с тем, что при обсуждении схемы не видно конкретных действий, и если нет полной ясности при переходе от одного к другому, то, при внешне правильных действиях, усвоенных стереотипно, «туман» в логике может сохраниться. Он и подвергается дальнейшей обработке. В связи с этим подходим к очередному определению того, что такое «понимание». Под «пониманием» мы понимаем способность ребенка (или взрослого) говорить об одном и том же содержании на разных «языках». Это, во – первых, текст задачи, во – вторых, это «текст» схемы задачи, и, наконец, в – четвертых, это «текст» предметного рассуждения о решении задачи, не повторяющего конкретных действий и чисел. Здесь сохраняется та же логика, что при переводе на иностранный язык: перевести нечто можно только тогда, когда ты понимаешь оба языка.
 9. Другим вариантом обсуждения на схеме способа решения задачи является движение от конечного вопроса. При этом можно применить следующую последовательность вопросов: «Какие величины нужно знать, чтобы получить ответ?...Как можно узнать эти величины?...Что нам не хватает чтобы их узнать, а что уже нам известно?» и т. д. Таким образом, задача обсуждается от конца к началу, т. е. от неизвестных величин к известным.
 10. Бывают случаи, когда ребенок не может обсуждать задачу по схеме, а пытается сразу осуществлять какие – то более или менее случайные действия между величинами. Чтобы избежать этот непродуктивный путь, можно дать ребенку следующее задание: «Сейчас я буду решать задачу, но молча, А ты попробуй после получения мною ответа озвучить ход решения». Причем повторять числа и действия не надо, ведь они уже написаны». Например: « В первом действии мы узнали количество гектаров, вспаханных в первый день», а не «в первом действии мы получили 20 гектаров».
- Тем самым, если ребенок пока не может перейти от текста задачи к языку схем, то ему предлагается другая, более легкая задача «на перевод» языка действий на язык качественного предметного рассуждения.

Конечным критерием понимания является свободным переход от одного языка решения к любому другому и обратно.

11. Еще одним примером, стимулирующим осознание способа решения, является формулировка вопроса к задаче самим ребенком. Т. е. взрослый читает текст задачи за исключением вопроса и обращается к ребенку: «Решать эту задачу не надо, но попробуй придумать вопрос к ней», «А какой вопрос еще можно поставить?» и т. д. Если ребенок затрудняется с постановкой вопроса, то можно записать решение и вновь обратиться к нему: «На какой вопрос задачи я получил ответ?»

12. Если ребенок уже уверенно решает стереотипные задачи, то следующим шагом в осознании задачи как модели связи различных величин может быть исключение из текста задачи необходимого условия или добавление в текст избыточного условия. При этом дается такая инструкция: «Сейчас я тебе прочитаю задачу, которую решать не надо. Но в ней не хватает какого – то условия. Скажи мне, что мы еще должны знать чтобы ее решить». Или: «Решать задачу не надо, но скажи мне, какая величина в задаче лишняя, т.е. мы можем получить ответ и не используя ее?»

После этого можно переходить к конструированию задач самим ребенком. Например: «Переделай текст задачи так, чтобы известное условие стало искомым ответом, а прежний вопрос оказался бы среди известных условий».

В целом, все приемы работы с решением задач направлены на то, чтобы исключить стереотипные действия ребенка, которые уже не приносят ему успеха, но от которых он не в силах отказаться сам, без помощи взрослого, и актуализировать в атмосфере безопасного познания потенциал его мышления, подавленный негативным опытом.

ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В последние годы в отечественной школе происходят значительные изменения, связанные с многочисленными попытками осуществить на практике приоритетные принципы развития личности школьника. Ориентация учебно-воспитательного процесса на личность ученика и развитие его способностей - это вовсе не отказ от традиционных подходов в организации обучения. Она предлагает дополнение и расширение традиционных подходов с помощью новых образовательных технологий, рассчитанных на индивидуальную и групповую работу с учащимися. Такой взгляд на процесс обучения предусматривает анализ профессиональной деятельности учителя с позиций не только педагогики (дидактики), психологии, философии образования и социологии, но и с позиции теории управления.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ.

Одно из условий принципиального изменения роли учителя – дифференциальная организация учебно- воспитательного процесса по уровням: от низшего – метода, через методику, до высшего – образовательной технологии. В связи с этим в современном педагогическом процессе существенно возрастает роль профессионально- компетентных педагогов и организуемой компетентности учителя и как меняются его функции?

В традиционном учебно- образовательном процессе роль учителя главным образом сводится к передаче учащимся знаний, формированию у них умений и контролю за этим.

В практике массовой школы деятельность ученика ограничивается только восприятием, пониманием и запоминанием учебного материала. При этом декларированные цели работы школы и деятельности учителя по формированию личности ученика не достигаются.

Современные социально- экономические условия модернизировали цели работы школы. Новый уровень развития кардинально изменил роль учителя, передав ему управленческие функции. Объектом управления педагога стала учебная деятельность учащихся в полном и завершенном виде, поскольку она циклична и включает формирование системы общеучебных и специальных навыков. Используемая при этом общеобразовательная технология обеспечивается современными методиками преподавания учебных предметов, управленческой культурой учителей, их умением применять теоретические знания в конкретных психолого- педагогических ситуациях.

Главная цель работы школы – максимально развить способности каждого ученика. Согласно иерархии целей она в свою очередь разделяется на множество целей изучения отдельных учебных тем. Главная цель развития

трансформируется в локальные цели низшего уровня развития, воспитания и обучения, которые в рамках образовательной технологии обязательно должны быть диагностичны. Достижение намеченного результата обеспечивается циклом действий учителя, включающей в себя анализ конкретной психолого - педагогической ситуации, формирование на его основе целей развития способностей своих учеников, их воспитания и обучения, а также планирование, подготовку и принятие управленческого решения по организации учебной деятельности учащихся, контроль и оценку результатов, регулирование и коррекцию. Завершение этого цикла связано с переходом от коррекции к анализу нового состояния социально-педагогической системы.

Цикл обучающей и управленческой деятельности учителя не является завершенным, если не завершён цикл учебной деятельности учащихся, поскольку в этом случае не достигнуты цели. Таким образом, современная школа испытывает потребности в учителе, не только знающем свой предмет и способным объяснить новый материал и организовать свою деятельность, но и умеющем правильно управлять учебной деятельностью учащихся. Образовательная технология однозначно предусматривает в качестве главной управленческую функцию учителя. В свою очередь, грамотно организованная управленческая деятельность учителя переводит учебно-воспитательный процесс на уровень технологии. При этом необходимо подчеркнуть, что проблема не в наличии или отсутствии управленческого аспекта в деятельности учителя, а в специфике проявления этого управления. **Проблема заключается в определении соотношения между управлением и обучением в деятельности учителя, то есть не в качестве, а в мере.**

Традиционная деятельность учителя главным образом ориентированна на процесс, так как не достаточно направлена на принятие учащимися общих учебных целей. Отсутствие у учеников четких учебных целей свидетельствует о слабом проявлении в деятельности учителя мотивирующих, объединяющих, координирующих, синхронизирующих факторов, улучшающих качество учебной деятельности школьников. При этом вероятность достижения определенно заданных результатов развития, обучения и воспитания детей невысока. Деятельность учителя оказывается затратной, так как он неспособен отказаться в своей работе от второстепенного, нецелевого. Неэкономичность такой деятельности проявляется в том, что он ориентирован на выполнение большего объема учебной работы. Тактические задачи превалируют над стратегическими, так как педагог зачастую реагирует на изменение педагогической ситуации, а не прогнозирует ее, как это должно происходить при управленческой деятельности учителя.

1. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ.

Возможны два варианта ответов:

- А) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени.
- Б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение, выберите один из вариантов ответа и отметьте на листе ответов, зачеркнув нужную букву.

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (А, Б).
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
6. Мой идеал рабочей обстановки - тихая комната с рабочим столом.
7. Люди говорят, что я делаю все по-своему.
8. Один из основных моих идеалов - личности ученых, внесших большой вклад в мой предмет.
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка
13. Большинство моих друзей- люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии.
14. Я подолгу анализирую свое поведение.
15. Дома я веду себя за столом так же, как и в ресторане.
16. В компании я предоставляю возможность другим шутить и рассказывать истории.
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
22. Я редко не соглашаюсь с мнением коллектива.
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, не зависимо от их личностных особенностей.
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.

25. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
26. Худшее наказание для меня - оказаться в одиночестве.
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая дополнительную литературу.
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.
32. Я избегаю общественной работы и ответственности связанной с ней.
33. Наука- это то, что больше всего интересует меня в жизни.
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной.
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно обдумываю, что с собой взять.
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
37. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету.
38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету.
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компании, несомненно, рады меня видеть.
42. Думаю, мне нравилась бы работа, связанная с ответственной административно- хозяйственной деятельностью.
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.
44. Моя любезность часто не нравится другим людям.
45. Порой я завидовал удаче других.
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.
47. Как правило окружающие прислушиваются к моим предложениям.
48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я бы в первую очередь набрал книг по моему предмету.
49. Я проявляю активное участие в судьбе других.
50. Я ни когда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Обработка. Для обработки результатов опроса необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами испытуемого, каждый ответ оценивается по двухбалльной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл.
- Ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0

Каждый личностный параметр оценивается через суммирование баллов по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3-7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому

фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

КОД ОПРОСНИКА:

Общительность-6б, 11б, 16а, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Организованность- 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Направленность на предмет-3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность- 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивация одобрения- 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным, если количество баллов более 7.

Для большей наглядности полученные результаты лучше представить в виде круговой или столбцовой диаграммы. Выраженность одного факта говорит о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких фактов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

2. ДОКЛАД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ.

Где объективный критерий результата труда учителя? Что является определяющим в этом вопросе? Отношение к учебе, тот образ учителя и школы, который остается у учащихся на всю жизнь. Причем знания могут быть забыты, но только не образ учителя. Мало того, в школьные годы многие и учатся-то лучше по тому предмету, который преподает любимый учитель. Мы прекрасно знаем, что на процесс формирования ЗУНов, наряду с методами преподавания, оказывает большое влияние образ учителя. В этом образе проявляется отношение учеников к процессу учения, учебному предмету, учителю и, наконец, к школе вообще. А ведь многими учителями не используется очень мощный ресурс, способный не только повысить эффективность педагогической деятельности, но и привести к сотрудничеству с детьми.

Справедливости ради надо сказать, что проблема формирования образа учителя связана с формированием имиджа не только конкретного учителя, но и, в конце концов, имиджа профессии учителя вообще. И недооценивать эти процессы никак нельзя. Приведем один пример. При выборе школы родители начинают собирать информацию об учителях,

порядке в школе, отношении в ней к детям и т. д., спрашивая тех кто там уже учился или работал. И чаще всего прислушиваются к словам: «этот учитель хороший, отдайте к нему детей», «это плохой учитель», «это плохая школа, там порядка нет». Что это как не имидж?

Сейчас уже фактически сложилась система статусной градации школ, вызванная более или менее удачной работой с имиджем учебного заведения (естественно наполненного реальным содержанием). Свидетельство тому – переименование обычных школ в гимназии и лицеи. Что это, как не использование дореволюционного имиджа этих учебных заведений? Большая часть педагогической общественности еще очень далека от того, что собственный имидж необходимо формировать.

Отношение к имиджу у самих педагогов разное. Отрицательно относится к нему старшее поколение учителей: его понимают как «маску», убеждены в приоритете внутреннего содержания над внешним и считают, что главное «быть, а не казаться». Всякие разговоры про имидж учителя воспринимаются настороженно, как призыв быть неискренним.

Но, несмотря на это, имидж есть у каждого педагога, независимо от его личных взглядов на тему. Процесс построения имиджа зависит как от самого учителя, так и от индивидуальных особенностей ученика, его пола, возраста, а также от опыта, знаний, национальности и других факторов. Современные отечественные исследователи выявили противоречия в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей. Так, в списке из десяти профессионально значимых качеств учителя имидж занимает второе место – с точки зрения детей и лишь восьмое – с точки зрения самих учителей. Это еще один повод задуматься над вопросом: «Имидж – ничто или все?».

Что же входит в имидж педагога? В образе конкретного учителя соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имидж. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога. Имидж учителя содержит такие компоненты, как индивидуальные и личностные качества, коммуникативные особенности профессиональной деятельности и поведения.

С чего же начать формировать свой имидж? Большую роль в этом играет феномен первого впечатления, который во многих случаях определяет весь ход дальнейшего взаимодействия. На его основе формируется изначальный и довольно устойчивый стереотип восприятия педагога. Первое впечатление об учителе имеет большое значение и в возникновении педагогического воздействия, влияния на детей.

Функцию самоподачи в педагогическом общении особенно важно грамотно реализовать учителю в момент формирования первого впечатления о себе. Как показывают исследования, 25% начинающих учителей испытывают наибольшие затруднения именно при первом контакте с учениками. Кроме того, формируя стратегию и тактику самоподачи, необходимо учитывать, что 85% людей строят свое

впечатление на основе внешнего облика человека. Ну как тут не вспомнить поговорку: «Встречают по одежке, а провожают по уму»!

Но имидж вообще, его присутствие в качестве атрибута, не имеющего качественных характеристик, - бессмысленны. Стоит говорить о формировании в сознании ученика образа хорошего, принимающего, в меру строгого учителя. Другими словами, наиболее продуктивен стереотип «идеального» учителя, способствующий большому авторитету среди детей, повышению эффективности работы.

Качества, входящие в образ стереотипа «идеального» учителя, можно расценивать как «систему требований», предъявляемую ученикам к имиджу учителя в современных условиях. Творческое же соотнесение со стереотипным образцом идеального учителя должно стать внутренним стимулом совершенствования и саморазвития каждого педагога. При этом никто не призывает учителя к некритическому следованию образца (идеальной модели), несовместимому с его конкретным индивидуально-психологическим складом.

Современный образ учителя определяется не только набором черт, качеств «идеальной» модели учителя в сознании ученика, но и новым коммуникативным имиджем, который объединяет все вербальные и невербальные особенности общения учителя. Однако если педагог постоянно анализирует свою речь визуально воспринимаемая информация часто остается на периферии сознания.

Отдельный компонент внешнего облика учителя имеет в восприятии учащихся свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации на уроке он может быть важным или малозначительным. В одном случае для ребенка важна мимика, в другом – жест, в третьем – костюм учителя. В небольшом историческом экскурсе опишу качества учителя, имевшие наибольшее значение для детей. В нашей стране, начиная с 30-х годов, постоянно изучался этот вопрос. Старшеклассникам предлагалось написать сочинение на тему «Мой учитель». Вот портрет «хорошего» учителя того времени: 1. Знание предмета и владение методикой. 2. Хорошие взаимоотношения с учащимися. 3. Умение правильно оценивать знания учащихся. 4. Создание дисциплины. 5. Внешний вид. Образ «плохого» педагога в глазах учеников выглядел соответственно: 1. Слабое владение предметом. 2. Плохой подход к учащимся. 3. Неумение создать дисциплину. 4. Неправильная оценка знаний учащихся. 5. Внешний вид.

Согласно более поздним исследованиям (40-е годы) ученики в учителе ценили *знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость*. В 60-е годы «идеальный» учитель должен был обладать такими качествами: *уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогической работе*, а в 70-е годы портрет «хорошего» учителя описывался детьми так: *справедливый, умный,*

энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей, любящий свой предмет.

О результатах аналогичного исследования, проведенного в 1986 году, Д. В. Колесов и И.Ф.Мягков писали, что «пятиклассникам импонировали в личности учителя сочетание строгости с душевностью, добротой и уважением к ученикам. Шестиклассники наряду со строгостью ценят справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность». И далее добавляли, что «основой для формирования отрицательного отношения к учителям... у пятиклассников были: невнимание, нечеткость, равнодушие, склонность к нравоучениям. Шестиклассники акцентировали внимание на таких качествах учителя, как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность». Данные исследования, проведенного Г. И. Михалевской в 1996 году, в котором школьникам предлагалось ранжировать качества учителя по степени их важности для ученика, показывают, что первые места занимают *доброта, внимательность, чувство юмора, такт.*

Таким образом, ученики 30-40-х годов в учителе больше ценили знание предмета, общую эрудицию, высокую нравственность, а в конце 90-х на первом месте оказались такие личностные качества учителя, как *доброжелательность, искренность, открытость, чувство юмора*, а также *умение общаться и отстаивать свою точку зрения.* До чего же чувствителен имидж учительства и школы к социальным и историческим процессам! Видимо, он является одной из форм самосознания нации или целого государства.

Обобщенные портреты «хорошего» отечественного и американского учителя во многом схожи. Идеал американского учителя: гуманен, справедлив, демократичен, способен на чувственное сопереживание, легко налаживает контакт с классом и отдельными учениками. Скорее неформален, чем официален, в общении с учениками гибок и рефлексивно относится к ним. Для него характерны положительная самооценка и восприятие других, оптимизм, принятие самого себя.

Согласно современным исследованиям, важную роль в формировании имиджа учителя играют стилевые особенности педагогической деятельности, выделяемые на основе личностных качеств. В наиболее общем виде выявлены два основных направления типизации. Первое определяется такими личностными качествами, как требовательность и профессиональная компетентность. Очевидно, что внутри этого направления типизации выделяются два типа, условно названные «организатор» и «посредник». Структуру первого типа составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Для «предметника» характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Велика вероятность существования и промежуточного типа «предметник-организатор», сочетающего в себе характеристики обоих типов. Возможно, что его отличием от «предметника» будет более жесткая направленность

учащихся на предмет и организация их деятельности именно внутри предметных знаний. Но он не «чистый» «организатор», основное направление деятельности которого – внеклассная работа.

Второе направление типизации связано с такими личностными параметрами, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокие нравственность и интеллект, общая культура. Внутри этого направления можно выделить два типа педагогов- «коммуникатор» и «просветитель», или «интеллигент». Структуру первого типа составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, тесно связанные с этими качествами. Тип «интеллигент» характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и высокой нравственностью. Последнее качество, по сути,- связующее звено между этими типами. Существует и промежуточный тип, условно «интеллигент»- «оптимист», обладающий качествами обоих типов. Вероятно, можно говорить и о промежуточных типах, образованных разными направлениями типизации педагогов, основанных на базе предметных знаний, например, «предметник- коммуникатор», «предметник-просветитель». В то же время вероятность появления «интеллигента – организатора» очень мала, хотя теоретически возможен и этот тип.

Среди экспериментально выделенных типов учителей (коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент) каждый имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий. Так, учитель- «коммуникатор», отличающийся экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, любовью к детям, способностью к эмпатии, реализует свои воспитательные воздействия, ища механизмы совместимости с учеником, точки соприкосновения в личной жизни, и естественно, что эти воздействия вызовут наибольшее изменение именно в «бытовом» поведении ученика.

Для учителя –«предметника», рационалиста, уверенного в необходимости знаний и их значимости в жизни, более характерно воспитание ученика с помощью средств изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе в кружке и т.д.

Учитель-«организатор», нередко являющийся лидером, не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе преимущественно транслирует свои личностные особенности при проведении различных внеклассных мероприятий, и поэтому результат его воздействия скорее всего виден в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т.д.

Учитель- «интеллигент», или «просветитель», отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя через высокоинтеллектуальную просветительскую деятельность, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Предложенный подход к оценке профессионализма учителя предполагает введение учета профессиональной направленности профессиональной ориентации педагога при его работе с различными возрастными контингентами, а также при приеме на работу в различные типы учебных заведений, чтобы обеспечить разнонаправленность влияния на учащихся. Особенности каждого из выделенных типов могут глубже включаться в структуру личности. Так, для учителя-«коммуникатора» характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с учащимися и коллегами, обращение к нему как к молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и т.д.

Учитель – «организатор» может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их, как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность не зависимо от содержания. Чаще всего учителя- организаторы реализуют свои потребности в каких-нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель- интеллигент в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и в зависимости от условий может стать как «марализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодежь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя – предметника связаны со знанием той дисциплины, которую он преподает. Потому учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета.

Но как же определить свою профессиональную направленность. Для этого можно воспользоваться **«Методикой оценки профессиональной направленности учителя»**. В этом опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени.

Введение в обиходную профессиональную речь понятия «имидж» не является данью моде. Ведь в имидже учителя сочетается отношение учащихся к своим преподавателям, степень эмоционального контакта, представление о хорошем и плохом учителе и многое другое, что в конце концов определяет интерес к учебе и отношение к образованию в целом.

3. МЕТОДЫ И ПРИМЕРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Индивидуальную психолого-педагогическую помощь ребенку по конкретным предметам, вызывающим у него особые трудности, может оказать любой взрослый, ориентирующийся в данном предмете и имеющий желание помочь ребенку. Ориентация в предмете играет роль в средней школе, ну а в начальной – помощь ребенку может оказать практически любой взрослый. Знание методики преподавания соответствующих предметов в школе здесь не имеет особого значения, поскольку принципы и примеры индивидуальной помощи отличаются от обучения в классе.

В школьном возрасте общая логика сказания индивидуальной помощи остается способ (средство) удовлетворения потребности (желания). Просто в школьном возрасте этот способ относится прежде всего к познавательной, умственной деятельности, а не только к элементарным навыкам коммуникации и самообслуживания, как в дошкольном детстве. Проще говоря, это уже не способ есть ложкой, а способ решения задачи. Так замыкаются друг на друга развития желаний ребенка и развитие его учебной деятельности.

Причем, если мотивация учения у ребенка имеется, то постепенная передача способов взаимодействия с учебным материалом ее еще больше развивает. Если же она уже угасла или подавлена (что типично для ситуации начала индивидуальной помощи в первых классах), то постепенная передача этих способов сама по себе возрождает желание нечто познать хотя бы в условиях индивидуальной помощи, гарантирующей безопасность такого познания. Эта безопасность обеспечивается принципиальным отсутствием любого отрицательного оценивания, а так же рядом приемов.

Прежде чем перейти к ним, мы остановимся на общих рекомендациях относительно организации индивидуальной помощи дома или в школе после уроков.

1. Обычно материалом для индивидуальной помощи является очередное задание на дом. Это поддерживает мотивацию ребенка, поскольку именно оно будет проверяться в школе.. Акцент здесь ставится именно помощи в текущей учебной ситуации, а не на дополнительных занятиях по предмету. Кроме того, такая помощь непосредственно отражается на состоянии ребенка, что также поддерживает его мотивацию.

Разумеется, в ходе выполнения домашних заданий приходится решать много дополнительных мини-задач, вытекающих из ошибок ребенка и пробелов в усвоении, но ребенок принимает это, поскольку мотивирован выполнением основного задания.

2. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что родители продолжают его любить независимо от его текущей школьной успеваемости. Что они радуются самому наличию у него познавательной активности хотя бы на самых простых задачах. Нередко родители с трудом принимают эту

установку, поэтому в подростковых классах мы иногда используем следующий прием. Родители заключают с подростком под нашим руководством своеобразный контракт: подросток, подавая свой дневник на подпись родителям в конце недели, закрывают бумагой колонки оценок за неделю, и родители подписывают дневник, фактически не видя его оценок. Контракт действует на период индивидуальной помощи. Тем самым родители получают возможность наглядно подтвердить подростку, что их волнует его понимание материала, достигаемое в ходе индивидуальной помощи, а не его текущая успеваемость в классе.

3. В начальной школе необходимо ограничить время как на приготовление уроков в целом, так и время совместной работы с родителем, педагогом, психологом. Взрослый договаривается с ребёнком, что они будут работать вместе 1 – 1,5 часа, но с полной отдачей. Если они не успеют проработать все письменные задания, то оставшиеся взрослый выполняет сам, а ребёнок просто переписывает их в свою тетрадь. Надо сказать, что объём задания, выполненного за 1,5 часа, постепенно растёт, а объём механического переписывания – снижается.

Длительное выполнение уроков (3,4 и более часов) лишь истощает силы ребёнка и уничтожает его положительную мотивацию. Кроме того, при ограничении времени совместной работы ребёнок приучается к тому, что он не имеет права на неограниченное использование времени взрослого (у которого есть и другие дела) и вырабатывает навыки максимально плотного взаимодействия со взрослым в ходе индивидуальной помощи.

4. Взрослый должен научиться исключать «естественные» оценочные высказывания из своей речи в ходе индивидуальной помощи ребёнку. Такие выражения как «неправильно», «подумай еще раз», «я не понимаю, что тебе тут непонятно», «не спиши», «будь внимателен», «ты ошибся», «разве так можно?», «ты что? совсем глупый?», «сколько раз тебе повторять» и т.п. служат только для эмоциональной разрядки взрослого, никак не помогая ребёнку организовать свои познавательные процессы. В самом деле, зачем спрашивать ребенка «Разве это правильно? Подумай еще раз» - ведь он уже подумал и решил, что это правильно. А распространенное высказывание «ты просто думать не хочешь» является просто формулой прямого внушения и вариантом директивы «Не думай», оставляющей у ребенка чувства недоверия к своим мыслительным способностям. Такое недоверие как раз и приводит к познавательной пассивности.

Вообще, если ребенок совершает ошибку, то дальше думать должен взрослый. А думать он должен о том, как упростить задачу и построить новую мини-задачу, решив которую, ребенок смог бы обнаружить свою ошибку, удивится ей и исправит ее.

5. Индивидуальная помощь совершается в темпе, естественном и комфортном для ребенка. Здесь неуместно торопить и подгонять. Ребенок, конечно, может под давлением взрослого быстрее писать, но вряд ли он от этого научится быстрее думать.

6. В ходе индивидуальной помощи советуем не предоставлять ребенку ручку и тетрадь, а писать в ней самому взрослому. Таким образом, у ребенка остается только одно средство взаимодействия со взрослыми – устная речь. Это желательно в силу ряда причин: 1) ребенку предоставляется роль «взрослого» контролера над действиями взрослого «ребенка», который, правда, ставит подчас хитрые или «глупые» вопросы или совершает ошибки; 2) ребенок упражняет свою способность к предметному рассуждению, лишившись стереотипных и привычных средств письменного действия. Ведь дети часто не умеют рассуждать на языке предмета, освоив лишь набор стандартных письменных действий и коротких устных ответов, поскольку этот стандарт и оценивается педагогом в классе. 3) взрослый, владея ручкой и тетрадью, выполняет большую часть рутинных письменных действий. Тем самым умственная энергия ребенка экономится ради концентрации на основных ошибках и трудностях. При этом экономятся не только усилия, но и время совместной работы. При этом пропадает основание для привычных претензий взрослого к ребенку типа «пиши чисто», «сведи за почерком» и т. п. Ведь для многих детей концентрация на «чистописании» является удобным поводом для того, чтобы избежать умственных усилий. Таким образом, ребенок получает возможность овладеть всем пространством своего почерка, получить свободу движения при овладении качеством выполнения рутинного действия. Учителя, ориентирующие ребенка только в направлении безличного, «образцового» почерка, не дают ему возможность овладеть качеством личного почерка. Ребенок чувствует себя постоянно неуспешным, поскольку над ним висит недостижимый образец почерка. Итак, имеет смысл позволить ребенку двигаться не только «вверх», к своему нижнему пределу качества, который улучшить не сложно, испытав при этом и подкрепляющие положительные эмоции от свободы самоизменения хотя бы через качество почерка. Вместе с тем в старших классах часто возникает необходимость дезавтоматизации сложившихся навыков оформления работы. Это актуально при запоминании большого объема фактологического, конкретного материала, обладающего слабой логической связанностью (анатомия, география и др.), что обусловлено не столько отсутствием внутренней связности материала, сколько традициями схоластического, назывного преподавания соответствующих предметов. Преподается как бы чистая «информация» при естественном отсутствии «опыта», а о создании связей в «мышлении» автор учебного текста не позаботился. Естественно, что при запоминании объемного фактологического материала подростки создают шпаргалки, и поскольку эта деятельность носит запретный характер, они не стремятся сделать шпаргалку «красивой». Более того, они делают ее как можно более маленькой и незаметной. Но с точки зрения дезавтоматизации умственных навыков по отношению к конкретному материалу надо делать как раз наоборот. Я считаю этот опыт необходимым, потому что он возрождает способность не бояться познавательной ситуации и готовность к приложению всех усилий

Конечно, эта техника работает только в случае, когда шпаргалка содержит схематизированный материал, а не представляет собой переписанные фразы из учебника.

Конкретная технология составления подробных шпаргалок принадлежит В.К. Лосевой.

Данная технология может быть применена не только со школьниками, но и со студентами и другими взрослыми, испытавшими отрицательный опыт при запоминании учебного материала, сталкивающимися с ситуациями типа «читал много раз, но всё забыл». Она может также использоваться при необходимости усвоить большой объем материала за короткий срок, например, студентам во время сессии.

Техника основана на принятии нескольких аксиом, которые сообщаются обучающимся.

1. Всё, что было воспринято, навечно фиксируется в структурах человеческого мозга и ни при каких обстоятельствах не может быть стерто. Человек может лишь временно потерять доступ к имеющейся у него информации.
2. Восстановление утраченного доступа к когда – то воспринятой информации возможна за счет актуализации старых или установлении новых связей с ней.
3. Информация запечатлевается в памяти в ходе однократного предъявления. Поэтому многократное последовательное повторение учебного материала вне ситуации его использования не облегчает актуализацию в тот момент, когда его действительно придется применить.
4. Повторение материала, обусловленное тревожностью («прочту еще два раза, чтобы не забыть»), а также его воспроизведение, мотивированное «страхом забыть», затрудняют доступ к информации, но облегчают доступ к эмоциональному состоянию (тревоге и страху), на фоне которого происходило запоминание или воспроизведение.

Всем знакомо состояние утром перед экзаменом, когда материал вчера был прочитан и неоднократно, а сегодня при взгляде на перечень вопросов кажется, что ни чего не помнишь. Однако необходимая информация всплывает в тот момент, когда человек читает на экзамене вопросы билета.

5. Чем многообразнее позитивные связи и осмысленные связи с единицей информации, тем легче она воспроизводится в ситуации использования.

Эти аксиомы лежат в основе схематизации материала:

1. Схематизация учебного материала производится с целью обнаружения и фиксации наиболее значимых связей между элементами содержания, и поэтому запоминание происходит непосредственно в ходе этой работы, так что задачи понимания и запоминания не разведены во времени. Ведь часто люди опираются на бытовые стереотипы вроде: «Сначала прочту и пойму, а потом выучу». Тогда выучивание состоит не редко в

бессмысленном механическом повторении, «оттормаживающем» переживания осмысленности и связанности.

2. Текст читается и схематизируется не один раз.
3. Перед началом работы с текстом ученик разрабатывает личный список условных обозначений, включающий:
 - 1) цвет (например, синими рамками будут обводиться формулы, зеленым – фамилии ученых);
 - 2) формы (кружками будут обведены даты, а прямоугольниками – события, и т. д.);
 - 3) условные обозначения для разных типов связей. Важно, чтобы до начала работы с текстом ученик составил список возможных типов связей, которые могут встретиться в материале.
4. Каждый раздел учебного текста (глава, параграф) схематизируется не более чем на одном печатном листе, чтобы его можно было воспринимать одновременно, в отличие от текста, воспринимаемого последовательно.
5. Тексты внутри схем могут быть только в названной форме, причем внутри каждой рамки – не более одного назывного предложения. Наличие двух и более предложений внутри рамки говорит о пропущенных связях между явлениями или понятиями.
6. Схема должна быть яркой, наглядной, а буквы не слишком мелкими. Тенденция «мельчить» означает отказ от поиска существенных связей.

Надо сказать, что возможности шпартгалки намного шире, чем организация запоминания слабоструктурируемого материала.

Последовательность этапов работы с ребенком выглядит следующим образом:

 1. Как обычно, тетрадь и ручкой «владеет» взрослый, а ребенок только своей устной речью.
 2. Задача читается постепенно, до запятой или точки, но не в коем случае не целиком (тогда она очень «страшная»). Дойдя до запятой или конца предложения, мы обязательно изображаем соответствующую часть схемы задачи (ее «картинку»).
 3. После того как вся задача «изображена», учебник закрывается и дальнейшее обсуждение только по схеме.
 4. Далее и большая часть схемы может закрываться и ребенку задается вопрос: «Что мы можем узнать из этой части задачи?» Результата тут же подписывается на схеме. Если же ребенок отвечает «не знаю», то на простейшем материале конструируется задача, аналогичная открытой части схемы.
 5. После изображения схемы задачи важно подавить в себе первый «естественно» возникающий вопрос: «Какое действие первое?» Ведь указать первое действие можно, лишь осознавая, какое действие будет последним. Требование указания первого действия стимулирует лишь угадывание, действие по стереотипу, чего следует избегать в любом случае.

Итак, параллельно могут быть поставлены осмысленные вопросы, не ведущие непосредственно к общему ответу, но имеющие смысл как самостоятельные задачи.

6. Далее открывается следующая часть схемы и повторяется четвертый этап. Так продолжается до получения окончательного ответа.
 7. Важно иметь в виду, что задача может быть «продолжена» и после получения ответа. Для этого взрослый ставит вопрос, ответ на который еще можно получить, хотя он не содержится в исходном вопросе. Например, если спрашивается, сколько ящиков было отгружено в первый и второй день вместе, то уместно спросить, на сколько ящиков больше (меньше) было отгружено в первый день, чем во второй (или во сколько раз)?
 8. Когда идет проработка задачи по схеме, то в конце важно задать вопрос: «После того, как мы все обсудили, где у тебя осталось непонимание, «туман»? Несмотря на внешне правильные ответы, «туман» может остаться в связи с тем, что при обсуждении схемы не видно конкретных действий, и если нет полной ясности при переходе от одного к другому, то, при внешне правильных действиях, усвоенных стереотипно, «туман» в логике может сохраниться. Он и подвергается дальнейшей обработке. В связи с этим подходим к очередному определению того, что такое «понимание». Под «пониманием» мы понимаем способность ребенка (или взрослого) говорить об одном и том же содержании на разных «языках». Это, во – первых, текст задачи, во – вторых, это «текст» схемы задачи, и, наконец, в – четвертых, это «текст» предметного рассуждения о решении задачи, не повторяющего конкретных действий и чисел. Здесь сохраняется та же логика, что при переводе на иностранный язык: перевести нечто можно только тогда, когда ты понимаешь оба языка.
 9. Другим вариантом обсуждения на схеме способа решения задачи является движение от конечного вопроса. При этом можно применить следующую последовательность вопросов: «Какие величины нужно знать, чтобы получить ответ?...Как можно узнать эти величины?...Что нам не хватает чтобы их узнать, а что уже нам известно?» и т. д. Таким образом, задача обсуждается от конца к началу, т. е. от неизвестных величин к известным.
 10. Бывают случаи, когда ребенок не может обсуждать задачу по схеме, а пытается сразу осуществлять какие – то более или менее случайные действия между величинами. Чтобы избежать этот непродуктивный путь, можно дать ребенку следующее задание: «Сейчас я буду решать задачу, но молча, А ты попробуй после получения мною ответа озвучить ход решения». Причем повторять числа и действия не надо, ведь они уже написаны». Например: « В первом действии мы узнали количество гектаров, вспаханных в первый день», а не «в первом действии мы получили 20 гектаров».
- Тем самым, если ребенок пока не может перейти от текста задачи к языку схем, то ему предлагается другая, более легкая задача «на перевод» языка действий на язык качественного предметного рассуждения.

Конечным критерием понимания является свободным переход от одного языка решения к любому другому и обратно.

11. Еще одним примером, стимулирующим осознание способа решения, является формулировка вопроса к задаче самим ребенком. Т. е. взрослый читает текст задачи за исключением вопроса и обращается к ребенку: «Решать эту задачу не надо, но попробуй придумать вопрос к ней», «А какой вопрос еще можно поставить?» и т. д. Если ребенок затрудняется с постановкой вопроса, то можно записать решение и вновь обратиться к нему: «На какой вопрос задачи я получил ответ?»

12. Если ребенок уже уверенно решает стереотипные задачи, то следующим шагом в осознании задачи как модели связи различных величин может быть исключение из текста задачи необходимого условия или добавление в текст избыточного условия. При этом дается такая инструкция: «Сейчас я тебе читаю задачу, которую решать не надо. Но в ней не хватает какого – то условия. Скажи мне, что мы еще должны знать чтобы ее решить». Или: «Решать задачу не надо, но скажи мне, какая величина в задаче лишняя, т.е. мы можем получить ответ и не используя ее?»

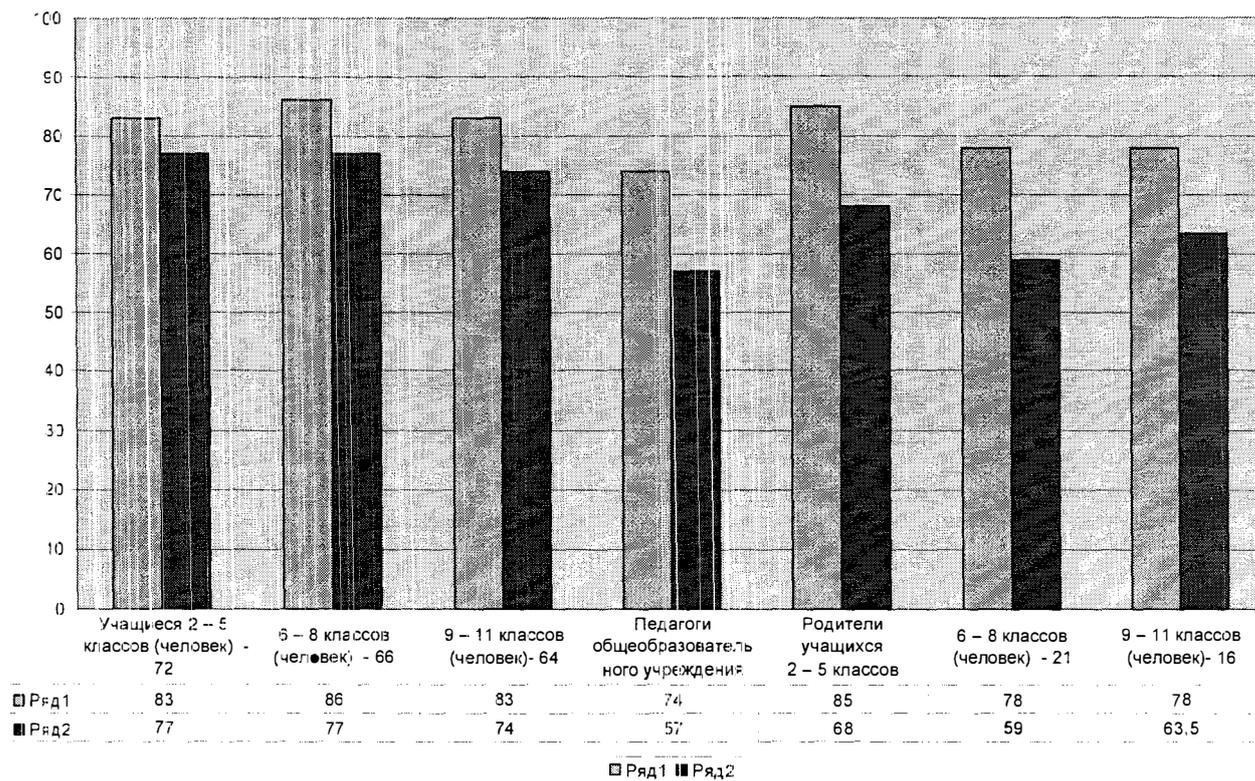
После этого можно переходить к конструированию задач самим ребенком. Например: «Переделай текст задачи так, чтобы известное условие стало искомым ответом, а прежний вопрос оказался бы среди известных условий».

В целом, все приемы работы с решением задач направлены на то, чтобы исключить стереотипные действия ребенка, которые уже не приносят ему успеха, но от которых он не в силах отказаться сам, без помощи взрослого, и актуализировать в атмосфере безопасного познания потенциал его мышления, подавленный негативным опытом.

**ГРУППОВОЙ ИНДЕКС КОНТРОЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ
УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Участники образовательного процесса (указать кол-во участвующих в опросе)	ОИУ₁	ОИУ₂	ОИУ₃	ОИУ₄	ГИУ
Учащиеся 2 – 5 классов (человек) - 72	91	80	85	74	83
6 – 8 классов (человек) - 66	89	87	82	86	86
9 – 11 классов (человек)- 64	94	78	92	68	83
Педагоги общеобразовательного учреждения (человек) - 19	82	70	80	65	74
Родители учащихся 2 – 5 классов (человек) - 51	83	83,5	89	83	85
6 – 8 классов (человек) - 21	78	57	83	83	78
9 – 11 классов (человек)- 16	78	60	86	86	78

А. ГРАФИК УДОВЛЕТВАРЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



ВЫВОДЫ

В связи с понижением психологического уровня образовательным процессом в настоящее время становится очевидной необходимостью модификации управления образовательным процессом на основе психологической значимости эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Удовлетворенность участников образовательного процесса его сторонами – один из критериев качества образования, один из критериев деятельности школы. Субъективные мнения участников образовательного процесса позволяют родителям и учителям устранить негативные характеристики, вызывающие неприятие, дискомфорт, развивают и расширяют те характеристики, которые помогают успешно учиться и учить.

Чтобы определить критерии по которым субъекты образовательного процесса оценивали его, мы останавливались на его структуре, которая отличалась бесконечным разнообразием компонентов, где нас интересовали системообразующие составляющие, преподавание и учение как целостное явление, объединенное общностью главной цели, согласованностью путей и средств продвижения учеников к индивидуальному результату.

Показатель удовлетворенности отражает мотивационные аспекты в образовательном процессе – позитивный настрой учеников на школьные отношения, деятельность, общение, их желание быть активными, желание и стремление быть в нем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как стимулировать желание учиться ?

Для учителей это давно азбучная истина: если школьники хотят овладеть знаниями, то эффективность познавательного процесса существенно возрастает. Однако педагоги часто жалуются: дети не хотят учиться. Почему же не хотят? Это вопрос вопросов.

В чем причины? Я полагаю, что их немало. И хотя в каждом конкретном случае своя причина, но есть и довольно распространенные, более или менее типичные, на которые надо обратить особое внимание. Рассмотрим их подробнее.

Неумение учиться и преодолевать трудности познавательной деятельности. Учение – это деятельность, требующая специальных умений и навыков, а также не малой силы воли. Усидчивость, умение читать и понимать текст, навыки запоминания, счета и вообще математических операций, наблюдательность, твердость руки и владение письмом, аккуратность, ловкость, чувство ритма и музыкальный слух, внимательность, достаточный набор слов, начитанность, умение слушать и складно говорить, терпение, настойчивость, целеустремленность, умения и навыки сотрудничества с окружающими, чувство ответственности – вот лишь часть тех умений, навыков и качеств, без которых трудно или даже не возможно добиться успехов в учении. Можно с уверенностью сказать, что только некоторыми из этих качеств обладают дети (и то далеко не все) при поступлении в школу. А как же те качества которых недостает? Ведь они необходимы. Их дети приобретают в процессе школьного обучения, прежде всего в начальной школе. Многие из этих качеств совершенствуются вплоть до выпуска из школы. Тем не менее основной набор необходим школьникам к моменту окончания начальной школы, и если его нет, если по каким – то причинам учителя и родители не научили детей и не привили им соответствующие навыки, учение сказывается затем очень трудным делом. Пожалуй, даже более трудным, чем сначала.

Грамотность школьного материала, который нужно усвоить и запомнить. Попытка передать каждому школьнику основные знания, накопленные человечеством, утопична. Об этом не раз писали известные ученые, педагоги, но содержание общего школьного образования продолжает разбухать. Попытка втиснуть в память и сознание школьников весь материал, объявленный обязательным в соответствии с государственным стандартом, приводит к чрезвычайной перегрузке, усталости и сопротивлению детей.

Но посмотрим на проблему еще с другой стороны. Школа отвечает на вопросы, которые школьник не задавал, вталкивает в него интеллектуальный материал, который им не востребован. Педагоги часто пытаются организовать деятельность без опоры на желания и мотивы участников этой

деятельности. Попробуйте кормить ребенка, который уже наелся и больше есть не хочет! Но ведь именно это делают педагоги, организующие познавательную деятельность таких масштабов, которые многократно превышают потребности и желания школьников узнать что – либо еще! Такой громадный познавательный материал требуется освоить за сравнительно небольшой временной период. Вот в этом и состоит одна из серьезных причин нежелания многих детей учиться.

Отвлекающие факторы полнокровной детской жизни. Обучение требует от школьника все больше времени не только в школе, но и дома. Без работы с учебниками, без решения примеров и задач, без выполнения других заданий учителей школьник не сможет овладеть знаниями и нужными навыками. Но это ему тем более трудно делать потому, что вокруг него кипит полнокровная жизнь с различными соблазнами – телевизор, компьютер с захватывающими многосложными играми – «стратегиями» и т. д. Когда школьник должен выбирать между необходимостью делать нужные, но далеко не желанные школьные задания, и возможностью насладиться захватывающими телепередачами или компьютерными играми, то предпочтение нередко оказывается совсем не школьным заданиям.

Однообразие жизни и учебного процесса. И даже в самой школе деятельность учеников оказывается нередко довольно бледной по сравнению с тем, что происходит вокруг школы. Монотонность и однообразие школьных занятий, убранство классов, действий учителей, отсутствие быстрой смены событий и красок, ярких впечатлений и новых встреч, необходимость долгое время смирно сидеть и почти не говорить – все это делает школьную жизнь тусклой и скучной для очень многих подростков и старшеклассников. В школе им не хватает движения и смены впечатлений. Поэтому так часто хочется вырваться и убежать туда, где «все – все иначе!» Это тоже одна из причин нежелания учиться.

Бедность и непродуманность методики и организации учебного процесса и школьной жизни вообще. Учитель с годами подбирает для себя наиболее удобные методы и приемы работы, привыкает к ним и не заметно для себя может превратиться в живой совершенный (в своем роде) автомат. На каждом уроке все такие же объяснения, тот же рассказ, фронтальный и индивидуальный опросы, сообщения домашнего задания... Тот же выговор ученикам за плохую подготовку к уроку и вообще – «за безобразное отношение к учебе». (Не редко ученики не только чувствуют, но даже могут более или менее точно предсказать поведение учителя ближайшие минуты и даже – слова, которые он обязательно произнесет). Такая рутина и однообразие не могут не настраивать учеников против уроков, против учителей и вообще против школьного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корнилова Т.В. Смирнов Д.С. Григоренко Е.Л. Факторы социального и психического неблагополучия подростков. Вопросы психологии 2001 №1 (107 – 122)
2. Пащуткова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. М. Институт практической психологии. 1998. 160 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста – Учебное пособие для студентов пединститутов. – М. Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Яценко М.М. О конфликтных ситуациях в коллективе старшеклассников. Сов. Педагогике. 1980. № 8.
5. Силина Е.А. Лонгитюдные исследования некоторых соотношений возрастной и типологической характеристики психофизиологических свойств в подростковом и младшем юношеском возрасте. Интегральные исследования индивидуальности. Пермь. 1978.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
7. Кон И. С. Какими они себя видят? М. Знание. 1975.
8. Изард К. Эмоции человека: Перевод с англ. М.: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.
9. Крутецкий В.А. Возрастные психологические особенности подростка. Советская педагогика 1970 № 1 (87 – 99)
10. Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. Душанбе 1973.
11. Якобсон П.М. Некоторые данные о психологии юношеского возраста в зарубежной литературе. Вопросы психологии. 1970. №4.
12. Божович Л.И. Психология формирования личности. М. 1996.
13. Личко А.Е. Эти трудные подростки. Ленинград 1983.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. 1996.
15. Дереклеева Н.И. Родительские собрания 1 – 5 кл. М. 2004.
16. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург. 1999.

17. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. М. Педагогика 1987.
18. Пиаже Ж. Избр. Психологические труды. М. Просвещение. 1969.
19. Кон И.С. Возрастные категории в науке о человеке и обществе. Социологические исследования. 1978. №3.
20. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Изд – во ЛГУ, 1968.
21. Степанов В.Г. Психология трудного школьника. М. 1998.
22. Ф. Тайсон. Р Тайсон. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998..
23. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке, как личности. Изд – во ЛГУ. 1970.
24. Макушкина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте. Вопросы психологии 2002. №5 135 – 143 с.
25. Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка. М. Высшая школа 1990.
26. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М. «ОЛМА – ПРЕСС» 2001.
27. Прихожан А.М. Развитие эмоциональной стороны самосознания.
28. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. М. Педагогика 1987.
29. Сафин В.Ф Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения. «Вопросы психологии», 1975, №3.
30. Слабодчиков В.Н. Исаев е.И. Психология человека. М. 1995.31. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М. Политиздат, 1984. с. 335.
31. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. Москва – Воронеж 1997.
32. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками. Общее и различное. Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. М. 1980..
33. Фельдштейн Д.И. Самостоятельные группы молодежи: социально – педагогический аспект. Советская педагогика. 1988. №7.

34. Полонский И.С. Взаимосвязь школьного и внешкольного общения подростков. Учебник Курского гос. Пед. Института. 1971.
35. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. Политиздат, 1984. с. 335.
36. Лук А.Н. Эмоции и личность. М. Знание, 1982. с. 176.
37. Лебединская К.С. Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М. Просвещение, 1991. с. 96.
38. Ночевник М.Н. Человеческое общение. М. Политиздат, 1988. с. 127.
39. Татушкина М.К. Учебник «Практическая психология». М. Издательство АСВ; СПб.: Издательство «Дидактика Плюс», 1997. с. 336; 62 – 72.
40. Симонов В.П. Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. Изд. Наука М. 1984.
41. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. Воронеж 1998.
42. Зенькова В.В. Психология детства. Екатеринбург 1995.
43. Петровский А.В. Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М. Просвещение 1978.
44. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. изд. Московского университета. 1989 с. 200.
45. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр. Соч. в 6 –ти томах, т. 2. М. Педагогика. 1982. с. 504.
46. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М. Педагогика. 1971.
47. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии. 1972. №2.
48. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Вопросы психологии. 1971. №4.
49. Макулина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте. Вопросы психологии. 2002. №5. с. 135 – 143.
50. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. Вопросы психологии 1983. №1.

51. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды в 2 –х томах. М. 1980.
52. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2 –е изд. М. 1976.
53. Кулагин Л.Г. О подростках, которым трудно. Советская педагогика. 1991 №6.
54. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному развитию. М. 2000.