

Раздел V

ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ

Управление, труд руководителя — это творческий процесс, порой искусство всей системы действий.

Ф.Генов

Глава 22. Сущность и основные принципы управления педагогическими системами

- Государственно-общественный характер управления системой образования
- Общие принципы управления педагогическими системами
- Школа как педагогическая система и объект научного управления

§ 1. Государственно-общественный характер управления системой образования

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

Управление, внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгой научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы — общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь

последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и кор-ригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Сегодня на смену философии "воздействия" в управлении школой идет философия "взаимодействия", "сотрудничества", "рефлексивного управления".

Теория управления школой существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дают основание для разработки самостоятельного направления — внутришкольного менеджмента.

Основные признаки государственного управления

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. *Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.* Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе Российской Федерации "Об образовании", принятом в 1992 г. В соответствии с законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является *Федеральная программа* развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти — Федеральным Собранием РФ на определенный промежуток времени.

Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: *аналитический*, освещающий состояние и тенденции развития образования; *концептуальный*, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и *организационный*, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе РФ "Об образовании":

гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и любви к Родине;

единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;

общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся воспитанников;

светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;

свобода и плюрализм в образовании;

демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

Автономность образовательных учреждений'.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан РФ на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения *государственных образовательных стандартов*, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие *государственные органы управления образованием*: федеральные (центральные), ведомственные, республиканские (республики в составе Российской Федерации), краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления — министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений; прогнозирование сети образовательных учреждений; контроль за исполнением законодательства **РФ** в бюджетной и финансовой дисциплине в системе образования.

Для современного состояния системы управления образованием наиболее характерен процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Основные признаки общественного управления

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — *совета школы*. Функции и содержание работы совета определяются "Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации".

Высшим руководящим органом школы является *конференция*, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия: на общешкольной конференции избирается совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции *Устав учебного заведения*, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом. Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы, но общая направленность Устава задается "Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях". Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса на собраниях своих коллективов избираются учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения).

Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям: организует выполнение решений конференций;

наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы этих учащихся;

устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необходимость и вид ученической формы;

рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;

заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов; совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей'.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является *разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений*.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного

аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (в пер. с лат. — разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов, — как государственных, так и негосударственных.

В заключение укажем некоторые особенности управления негосударственным образовательным учреждением. Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены полномочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения к выборам руководителя образовательного учреждения.

§ 2. Общие принципы управления педагогическими системами

Любая деятельность, в том числе управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуется организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В специальной литературе имеются попытки определить совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации и контроля и др. Мы же обратимся к характеристике принципов, имеющих отношение ко всем функциям, ко всему управленческому циклу. Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работой от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой характером содержания и методов организации педагогического процесса в школе и др.'. В числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называют также аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности.

Вытекающие из закономерностей управления принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. К основным принципам относятся: демократизация и гуманизация управления педагогическими системами; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами

Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — проявления демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним

безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Управление педагогическими системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности — конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания.

Системность и целостность в управлении

Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им.

Системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системо-образующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, несводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративно-го свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы — о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в двух формах. В первом случае школа приспособляется к внешней среде, перестраивая свои процессы, а во втором — школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации

История школы и педагогики лишний раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями принимаемых без их участия и желания решений. В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недоразумений в

педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внут-ришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении

Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя педагогической системы не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений, коллегиальность отличается некоторой "медлительностью".

При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических — коллегиальность.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами

Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А.Кона-ржевский, Л.И.Новикова).

Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации, так и ее отсутствие затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще

ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знания, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и вне-учебной деятельности, характера, способностей и др.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности активно использует наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении педагогической системой важна любая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени — ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая; по функциям управления — аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления — внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению — директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой — позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9 — 11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система представлена совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов.

Системообразующие факторы представлены факторами целей и результатов; *условия функционирования* — социально-педагогическими и временными условиями; *структурные компоненты* — управляющей (педагогический коллектив) и управляемой (ученический коллектив) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; *функциональные компоненты* — педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-вос-

питательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы

Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является *цель совместной деятельности учителей и учащихся*, направленной на гармоническое развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. *Цель школы — сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую культуру личности.* Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корректируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты, как системообразующий фактор, определяются *совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.* Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы

Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять, как минимум, две группы условий: общие и специфические. К *общим условиям* относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К *специфическим* — особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы (городская или сельская); материальные возможности школы; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогизации родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-

<p>Демография — наука, изучающая население по полу, возрасту, занятиям и его движение (рождаемость, бракосочетания, смертность, миграция).</p>

психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы (начальное общее — I — III (IV) классы; основное общее — IV (V) — IX классы; среднее (полное) общее образование — X (XI) классы), охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совместной работы

школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксации новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования. Переход от

одной ступени обучения к другой является значительным скачком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Структурные компоненты педагогической системы

Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно осуществлять достижение целей не только при условии расширения их функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации. Так возникает *проблема уровней управляющей системы*. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень — директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень — учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками. Ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в *управляемой системе* принадлежит *ученическому коллективу*, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно полезной), в которых участвуют школьники.

Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением — гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также Уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образования процесса определяют особенности использования форм и методов обучения и воспитания детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия управляющей системы на управляемую, т.е. *методы*. Их эффективность, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы.

Указанные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя и образуют при этом *функциональные компоненты педагогической системы*. В основе функциональных компонентов лежат и устойчивые базовые связи основных структурных компонентов', возникающие в процессе деятельности педагога. Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корректирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования. Их характеристике будет посвящена следующая глава.

Глава 23. Основные функции управления школой

• Управленческая культура руководителя школы • Педагогический анализ во внутришкольном управлении •
Целеполагание и планирование как функция управления школой • Функция организации в управлении школой •
Внутришкольный контроль и регулирование в управлении

§ 1. Управленческая культура руководителя школы

Основные компоненты управленческой культуры

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. В таком случае компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы усваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть:

ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии: цели управления системой образования, цели управления школой, цели управления педагогическим и ученическим коллективами, цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности и т.д. Личностное принятие таких целей, их признание и оценка делают ценности-цели своеобразными регуляторами управленческой деятельности;

ценности-знания, раскрывающие значение и смысл школоведческих знаний в сфере управления: знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента, знание особенностей работы с учениками и учащимися городских и сельских школ, знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др.;

ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления;

ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению и др.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей заданной, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Становится очевидным, что управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

Функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений

Управление учебным заведением осуществляют директор и его заместители, функциональные обязанности, порядок назначения или избрания которых определяется Уставом общеобразовательной школы или другого учебного заведения. Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит *директору школы*, который, как правило, имеет опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовал себя на учительской должности и обладает необходимыми организаторскими способностями.

В самом общем виде функциональные обязанности директора школы определены во "Временном положении о государственных общеобразовательных учебных заведениях", на основании которого каждое общеобразовательное учебное заведение разрабатывает свой устав.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

- несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;

- представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;

- создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;

- проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогического коллектива, учащихся и родителей (лиц, их заменяющих), назначает классных руководителей;

- принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;

- организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;

- по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;

создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, для применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, для осуществления педагогических экспериментов;

несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью и др. В поле зрения директора школы находятся вопросы, связанные с деятельностью ученического самоуправления, профориентацией, работой с родителями и т.д. В пределах своей компетенции директор школы от имени учебного заведения заключает договоры и осуществляет другие действия, направленные на реализацию права владения, пользования и распоряжения имуществом учебного заведения.

Руководство отдельными направлениями работы в школе возлагается на заместителей директора. Это заместители по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, заместители директора школы по научно-исследовательской работе, заместитель по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов, заместитель или помощник директора школы по хозяйственной части.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; регулируют учебную нагрузку учителей и учеников, составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе, внедрением педагогических инноваций, стимулируют деятельность учителей по повышению педагогической культуры. Обязанности заместителей директора школы определены в Уставе школы, где обосновывается, в свою очередь, распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей *организатора внеклассной и внешкольной работы* (на правах заместителя директора школы) входит установление связей с учреждениями дополнительного образования — дворцами и домами детского творчества, станциями юных натуралистов, юных техников, клубами и другими детскими объединениями; работа с классными руководителями по совершенствованию содержания, форм и методов внеклассной воспитательной работы, оказание им методической помощи, организация работы с учащимися по месту жительства, оказание помощи и поддержки детским общественным организациям, действующим в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах ребенка. В последние годы в новых типах школ — гимназиях, лицеях и др. По решению совета школы могут вводиться должности заместителей директора школы по новым перспективным направлениям работы. Например, *заместитель директора по научной работе* устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов, научными центрами по организации научных исследований в школах, привлекает их к педагогической работе в школе, помогает учителям своей школы включиться в опытно-экспериментальную работу и др. *Заместитель директора школы по коммерции* (завуч-координатор) устанавливает связи со спонсорами, шефами, определяет источник внебюджетного финансирования и др. В некоторых, как правило, больших или специализированных школах может быть введена должность *заместителя директора по социально-педагогической реабилитации*, который организует, контролирует и анализирует работу классов выравнивания, педагогической коррекции, адаптации.

Эффективность управленческой деятельности директора во многом зависит от целесообразности, четкости распределения прав и обязанностей в административном аппарате школы. По мере необходимости директор школы проводит инструктивные или

оперативные совещания, в определенные дни — совещания при директоре, заседания педагогических советов и др.

§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Роль педагогического анализа в управлении целостным педагогическим процессом

Одной из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю.А.Кона-ржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обобщения и завершения.

При определении места и роли педагогического анализа необходимо учитывать тот факт, что управление педагогическим процессом осуществляется не прямо, а опосредованно, через учебно-воспитательные ситуации. Поэтому, прежде чем спланировать и провести урок, воспитательное мероприятие или коллективное творческое дело, организовать ту или иную деятельность учащихся, учитель изучает, анализирует и учитывает основные элементы педагогической ситуации.

Эффективность управленческой и педагогической деятельности во многом определяется тем, как руководитель школы, учитель владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю.А.Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы'. Эта функция — одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

В отличие от других функций, например планирования или организации, педагогический анализ внешне менее эффективен, он как бы в тени, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения личности, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать педагогические факты и явления.

Виды и содержание педагогического анализа

Латентный — скрытый, внешне не проявляющийся.

В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его

классификации в зависимости от субъекта анализа (что анализируется), от цели анализа (для чего анализируется) и т.д. Мы обратимся в дальнейшем к выделению и характеристике видов педагогического анализа в зависимости от его содержания, т.е. от того, каков характер анализа во временном, пространственном, фактологическом отношении. В принятой классификации выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ход регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ. Параметрический анализ — это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. В содержании тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельности. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа уже является система уроков, система внеклассной работы и т.д. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, получив таким образом представление о системе работы учителя. Содержание тематического анализа составляют такие комплексные проблемы, как оптимальное сочетание методов обучения, формирование системы знаний учащихся; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры и др.;

система работы учителя по повышению уровня педагогической культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обосновывают содержание и технологию итогового анализа.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных, полугодических контрольных работ, из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Основные объекты педагогического анализа

Основными объектами педагогического анализа, концентрирующими в себе все многообразие целей, задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания детей, являются организованные формы обучения, и прежде всего урок, внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год. Общей, объединяющей педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода. Методология и логика системного подхода к педагогическому анализу как функции управления школой определяются последовательностью следующих действий:

рассмотрения урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части более общей системы, т.е. определение их роли в системе уроков, воспитательных мероприятий и места в данном учебном году в сравнении с предшествующими и последующими;

выявления совокупности факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока, мероприятия, учебного года (педагогический коллектив, уровень его педагогической культуры, учебные возможности детей, уровень их воспитанности, учебно-материальное обеспечение педагогического процесса, состояние морально-психологического климата в школе и др.);

определения целесообразности и обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных направлений плана работы в учебном году;

анализа результатов проведения уроков, воспитательных мероприятий, работы в течение учебного года;

установления основных причин недостатков, положительных сторон в их организации и проведении;

формулирования замечаний, выводов и предложений по дальнейшему совершенствованию урока, воспитательного мероприятия, комплексной работы в течение нового учебного года.

Объектом постоянного внимания руководителей школы является посещение и педагогический анализ урока. В разные периоды развития школы существовали реальные и ирреальные нормативы посещения уроков администрацией школы. Но совершенно очевидна обратная зависимость между количеством посещенных уроков и качеством их анализа. Школьная практика показывает, что руководители школ и учителя испытывают наибольшие трудности при анализе урока в определении триединой дидактической цели, в выборе форм и методов активизации познавательной деятельности учащихся, в оптимальной реализации собственных профессионально-личностных возможностей на уроке.

В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами:

развернутый, краткий и аспектный.

Развернутый педагогический анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих учителей, учителей, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, учителей, чей опыт является предметом специального изучения для обобщения и распространения опыта.

Краткий анализ урока со стороны директора, завуча или методиста требует от них объективного изложения предложений и рекомендаций. Краткий анализ урока — это не анализ "на бегу", это не посещение урока для галочки; такой анализ требует хорошего знания личности учителя, высокой методической и управленческой культуры.

Аспектный анализ направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например на использование средств наглядности для развития познавательной активности учащихся, или на изучение системы работы учителя при проверке домашнего задания или особенностей групповой работы учащихся на уроке.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает *педагогический анализ воспитательных мероприятий*, коллективных творческих дел (КТД). Как было отмечено ранее, воспитательное мероприятие представляет собой ряд последовательно взаимосвязанных этапов, в процессе реализации которых дети участвуют в организационной, предметной, творческой деятельности.

В общем виде логика педагогического анализа воспитательного дела определяется последовательностью этапов его проведения. Последовательность этапов может иметь следующий вид: совместная выработка целей, задач воспитательного мероприятия, выбор форм проведения; совместное планирование; участие учащихся в подготовке и особенности педагогического руководства учителей; непосредственное проведение воспитательного дела; совместное подведение итогов и анализ.

Изучение опыта работы школ и их руководителей позволяет представить один из возможных вариантов педагогического анализа воспитательного дела:

- анализ цели воспитательного дела;

- анализ темы воспитательного дела, формы его проведения, определение места данного мероприятия в системе воспитательной работы класса, школы;

- оценку места проведения воспитательного дела, оформления аудитории, состояния и качества использованного оборудования;

- анализ каждого этапа проведения воспитательного дела (достижение воспитательной задачи этапа, соответствие содержания поставленной задаче этапа, оптимальность использования методов, анализ результатов этапа);

- анализ влияния воспитательного дела на индивидуальное развитие личности школьника, на развитие детского коллектива, его самоуправление;

- оценку деятельности учителя, классного руководителя, уровня его педагогического мастерства: компетентности и профессионализма воспитателя в управлении воспитательным процессом, авторитетности, педагогического такта, форм сотрудничества;

- недостатки в проведении воспитательного дела, их причины;

- рекомендации, советы классному руководителю, учителю, воспитателю по совершенствованию воспитательного процесса.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют ведущие направления:

- качество преподавания — соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы; выполнение образовательных программ и государственных стандартов;

- использование активных форм и методов обучения;

- воспитательного потенциала урока; развитие индивидуальных задатков и способностей личности; соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;

- качество знаний, умений, навыков учащихся — объем, глубина, системность, прочность, осознанность; качество знаний учащихся на разных ступенях общего образования (начального, основного, полного среднего); типичные пробелы в знаниях учащихся и их причины; компьютерная грамотность учащихся, степень развития познавательных интересов и др.;

- уровень воспитанности школьников; состояние и качество методической работы в школе;

- эффективность работы с родителями и общественностью;

- состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура;

- результативность деятельности совета школы, педагогического совета; работа школы за прошедший десятилетний цикл обучения и воспитания; отчетный общешкольный доклад.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

§ 3. Целеполагание и планирование как функция управления школой

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива. Планирование создает такую объективную ситуацию, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности: самореализация ее творческих возможностей.

Педагогическая деятельность целенаправлена. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель выступает стержнем плана, следовательно, глубокое понимание цели должно пронизывать деятельность как педагога, так и ученика. *Цель управленческой деятельности — это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы.* Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке "дерева" целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели являются результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом. При определении "дерева" целей управления необходимо общую, или, как говорят, "генеральную", цель представить в виде ряда конкретных частных целей, т.е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но и учителями и учащимися подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности.

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, помогающему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели. Комплексная целевая программа не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычлняются 3—4 наиболее важные проблемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Такая целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; ее место в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей; сроки, исполнители; информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; итоговый анализ; коррекцию выполнения программы'.

Цель функционирования педагогической системы в динамике усложняется, отражая тем самым и сложность деятельности, направленной на ее достижение. Трудно точно определить границы цели на каждом этапе "дерева" целеобразования, но их структурное представление помогает руководителю школы, учителю, ученику принимать целенаправленные, обоснованные решения. Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на дальнюю перспективу, направлены на решение текущих оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы.

Виды планов работы школы и основные требования к ним

Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения. Прежде всего это соблюдение требований целевой направленности. *Целенаправленность* в данном случае понимается как *определенная целевая установка*, как *учет прошлого опыта работы школы, развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов*. Это постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций. Одно из требований — *перспективность* планирования, когда цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные цели, близкие, понятные, желанные, и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая. В числе требований, предъявляемых к планированию, необходимо выделить и такое, как *комплексность*. Данное требование означает, что в ходе разработки плана предлагается использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи. Соблюдение требования *объективности* основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур. Изучение опыта работы школ свидетельствует также и о таком факте, когда планирование рассматривается как доминирующая функция управления школой. Усилия руководителей школы в этом случае концентрируются в основном на том, чтобы разработать план работы, не обеспечив его в организационном отношении. Поэтому неплохо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не приведены в движение остальные функции управления. Управленческий цикл, не получив своего развития, угасает — в итоге не достигается поставленная цель.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может иметь следующий вид:

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов.
3. Перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Потребность школы в педагогических кадрах.
5. Повышение квалификации педагогических кадров (ИУУ, курсы, семинары, тренинга, курсы на хозрасчетной основе и т.д.).
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка плана работы школы осуществляется в течение текущего учебного года и проходит в

несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке и корректировке структуры проекта плана, определяются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседании совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Примерное содержание годового плана работы школы

Обобщая различные варианты планов работы школы на год, учитывая изложенные ранее требования к планированию, рассмотрим один из возможных вариантов плана:

1. Краткий анализ итогов работы школы за прошедший год и задачи на новый учебный год.

2. Работа коллектива школы по выполнению всеобуча. В этой части плана уточняются границы микрорайона школы, количество учащихся, обучающихся в конкретной школе, перспективы увеличения контингента учащихся. Школа планирует ряд мероприятий, направленных на получение детьми основного общего и среднего (полного) общего образования: выполнение положений закона РФ "Об образовании" о гарантиях на получение образования;

организация питания детей в школе; оказание материальной помощи детям, не имеющим родителей. Работа по выполнению всеобуча охватывает также круг вопросов, связанных с защитой прав детей, нуждающихся в особом уходе, в организации обучения детей на дому, в оказании помощи трудновоспитуемым, педагогически запущенным детям. В содержании плана работы педагогического коллектива и родителей предусматривается создание условий для индивидуально-творческого развития детей.

3. Деятельность педагогического коллектива по повышению качества учебно-воспитательного процесса. Это наиболее объемный, развернутый раздел плана, который охватывает многообразные стороны деятельности учителей и учащихся. Это касается прежде всего обеспечения качества знаний, умений и навыков — индивидуализации и дифференциации обучения, использования современных форм организации процесса обучения, активных методов обучения. Деятельность школы по организации внеурочной и внеклассной работы, по формированию базовой культуры личности школьников в ее многообразных проявлениях. Деятельность школы по развитию ученического самоуправления, по поддержке детских общественных организаций в соответствии с "Конвенцией ООН о правах ребенка".

4. Совместная работа школы, семьи, общественности, трудовых коллективов по воспитанию учащихся. Работа школы по повышению педагогической культуры родителей. Содержание этой работы направлено на утверждение роли школы как организующего центра в совместной работе с семьей и общественностью. Сюда входит работа с родительским

коллективом и советом школы, проведение педагогических лекториев, общешкольных педагогических конференций, дней открытых дверей для родителей, занятий в университете педагогических знаний. Привлечение родителей к воспитательной работе с учащимися в качестве руководителей кружков, секций, студий и др. Организация индивидуальной, дифференцированной работы с родителями и др.

5. Работа с педагогическими кадрами. Проведение аттестации педагогических кадров, использование средств ЭВТ и информатики в оценке уровня профессиональной подготовки, работа коллектива школы над общешкольной научно-методической проблемой — проведение семинаров, конференций, педагогических чтений, заседаний методических советов, педагогических советов. Организация работы школы передового педагогического опыта. Определение содержания деятельности методических объединений учителей-предметников и классных руководителей. Руководство изучением, обобщением и распространением педагогического опыта. Оценка и внедрение педагогических инноваций, формирование инновационной среды в школе.

6. Система внутришкольного контроля. Специальная программа действий по контролю будет рассмотрена в данной главе.

7. Укрепление учебно-материальной базы школы. В течение года планируется проведение инвентаризации материальных ценностей школы, ТСО, учебных пособий. Программа оформления и переоборудования учебных кабинетов. Улучшение работы групп продленного дня и занятий с детьми 6-летнего возраста. Укрепление материальной базы для занятий спортом, туризмом, техническим творчеством. Комплектование фонда школьной библиотеки. Программа текущего и капитального ремонта школы.

8. Организационно-педагогические мероприятия. В этой части плана указывается тематика заседаний совета школы, педагогического совета, производственных совещаний. Распределяются обязанности между администрацией школы, определяется единый режим работы школы, график дежурства по школе, распределяется учебная нагрузка, классное руководство, заведование кабинетами и др.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы.

§ 4. Функция организации в управлении школой

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. этап организации. Понятие "организация" выступает в нескольких значениях. Во-первых, как *оценка состояния учебно-воспитательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения занятий, внеклассных мероприятий*. Во-вторых, под организацией понимается *деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом*.

По своей природе организаторская деятельность человека — деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность. В плане совершенствования организаторской деятельности руководителя школы могут быть использованы многие идеи внутришкольного менеджмента, такие, как организация межличностного взаимодействия, психология разрешения конфликтов, система подготовки школьных менеджеров и др.

Содержание организаторской деятельности в управлении школой

Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения и др. В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя — его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Одним из показателей организаторской культуры руководителя является его умение рационально распределять время свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций осуществляет и педагогическую деятельность, оставаясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем своих учителей. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Умение целесообразно использовать время — основа научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при имеющейся фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

Организационные формы управленческой деятельности в школе

В числе важнейших организационных форм управленческой деятельности необходимо прежде всего назвать совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора школы, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др. К целям и содержанию деятельности совета школы мы уже обращались. Рассмотрим организационные функции педагогического совета школы.

Педагогический совет школы создается в соответствии с "Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации". Состав, структура и содержание его деятельности определяются Уставом школы. Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. Деятельность совета школы и педагогического совета не дублируют, но дополняют друг друга. Педагогический совет — это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с

организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования. Деятельность педагогического совета направлена на решение следующих задач:

обсуждение, оценку и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов, и внедрение форм и методов учебно-воспитательного процесса, определение способов их реализации;

обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, качества учебно-воспитательной работы;

организацию работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, по развитию творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;

проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей, внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации, ходатайство перед органами управления образования о присвоении категорий, званий, разрядов;

рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;

определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами; организацию опытно-экспериментальной работы, создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей к их подготовке и проведению. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы и т.д. На заседании педсоветов выносятся принципиальные вопросы жизни и деятельности школы. Для того чтобы в какой-то степени разгрузить заседания педагогического совета, в школах используется такая организационная форма, как *совещание при директоре*. Совещания при директоре являются обязательными для преподавателей, администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса. Это вопросы успеваемости, соблюдения правил поведения, организации внеурочной деятельности. На совещаниях при директоре могут рассматриваться работа отдельных учителей, выполнение ими стандартов образования, система работы учителей по развитию творческой активности учащихся и др. Периодичность проведения таких совещаний устанавливается директором школы.

На *совещаниях при заместителях директора школы* рассматриваются текущие вопросы касающиеся их административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно. К оперативным организационным формам управленческой деятельности относится также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий и др.

Оперативная организаторская работа директора школы и его заместителей осуществляется и в таких формах, как встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа — *ученического комитета*. Участие школьников в различных комиссиях учкома создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, развития

инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Эффективность использования организационных форм управления школой прежде всего определяется их подготовленностью, целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные форма организации управленческой деятельности достигнут своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости для всех участников педагогического процесса.

§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении

Общие положения

При достаточно основательной разработке функции контроля во внутришкольном управлении она остается сложной и трудоемкой функцией. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно эта связь заметна с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Напомним, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что содержание внутришкольного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность внутришкольного контроля состоит в его оценочной функции — направленности на личность учителя. Если это молодой учитель, то он сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем — на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важен профессионализм и компетентность проверяющего. Современный инспектор или директор школы, выполняющий инспекторские функции, должен быть личностью. Их задача не в "поддавливании" и нагнетании страха, а в объективной оценке состояния дел, оказании методической помощи, поддержке, стимулировании педагогической деятельности. Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля среди директора и его заместителей, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

Чтобы избежать этих и других недостатков или недоразумений в организации внутришкольного контроля, важно знать некоторые общие требования. К числу таких требований относятся: *систематичность* — данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса;

объективность — проверка деятельности учителя или педагогического коллектива должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; *действенность* — результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков; *компетентность* проверяющего — она предполагает знание предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, прогнозировать развитие результатов контроля.

В школоведческой литературе (М.Л.Портнов, Т.И.Шамова, Н.А. Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;
- качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- качество знаний, умений и навыков учащихся;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения;
- состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
- работа с педагогическими кадрами;
- эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся;
- исполнение нормативных документов и принятых решений.

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных инспектирующими органами или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

Виды, формы и методы внутришкольного контроля

Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной, что является подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике и продолжающимся поиском ее оптимального решения. В книге М.Л.Портнова "Труд руководителя школы" выделяются три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н.А.Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Среди педагогов — теоретиков и практиков широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т.И.Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании, и, главное, виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса. В ней выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный. *Тематический* контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, но

изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяющих при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при проведении аттестации, изучаются все направления его работы — учебной, воспитательной, общественно-педагогической, управленческой. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяются следующие его формы¹.

Персональный контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении.

Классно-обобщающий контроль применим при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

Предметно-обобщающий контроль используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются представители как администрации, так и методических объединений школы.

Тематически-обобщающий контроль имеет своей главной целью изучение работы разных учителей в разных классах, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например: использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.

Комплексно-обобщающий контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных предметов в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле. В названии форм контроля повторяется термин "обобщающий". Это лишний раз подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

При проведении контроля возможно использование метода изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса. К учебно-педагогической документации школы относятся: алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся, классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, книги учета бланков и выдачи аттестатов об образовании, книга учета выдачи золотых и серебряных медалей, книга протоколов заседаний совета школы и педагогического совета, книга приказов по школе, книга учета педагогических работников, журнал учета пропусков и замещения уроков и др. Даже сам факт перечисления школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет, при необходимости можно обратиться в архив, что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

Устный и письменный контроль наиболее часто применяются в школьной практике. Однако при всей их доступности и легкости использования ограничиться только ими нельзя. В школьной практике применяются также социологические методы сбора информации. К ним относятся *анкетирование, опрос, интервьюирование, беседа, метод экспериментальных оценок* и др. Они позволяют быстро получить интересующую проверяющего информацию.

Метод *хронометрирования* используется при изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, занятости учащихся и учителей, причин их перегрузки, при определении объема домашних заданий, скорости чтения и др.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

Глава 24. Взаимодействие социальных институтов в управлении педагогическим процессом

• Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности • Педагогический коллектив школы • Семья как специфическая педагогическая система • Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника • Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся

§ 1. Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности

Одним из важнейших направлений деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий школы, семьи и общественности. В этой работе есть своя специфика, проявляющаяся в содержании, методах и формах деятельности. Специфика этой деятельности обусловлена следующими факторами: знанием объективных закономерностей педагогического процесса; четким представлением социальных функций школы в современных условиях; пониманием особенностей и тенденций развития современной семьи; практической подготовленностью учителя к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Школа является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Подготовка к жизни молодого поколения приобретает новые качественные признаки, придает особую актуальность таким проблемам, как развитие индивидуальности, профориентация и профотбор; образование и самообразование; ценностные ориентации и идеалы; выявление и развитие способностей и др. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой школы, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к образовательному учреждению.

В работах известного педагога В.А-Сухомлинского широко используется понятие "школьно-семейное воспитание". По его мнению, воспитание не может рассматриваться или как школьное, или как семейное, так как личность ребенка едина и процесс ее формирования носит целостный характер, и в этом целостном процессе воспитания школе принадлежит ведущая роль.

Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, помощь семье и школе, координирует их действия. Система работы руководителя школы, классного руководителя складывается годами путем отбора самых рациональных форм и методов, она должна отвечать ряду требований, обеспечивающих успех в работе.

Первое требование — целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива. Нет работы с родителями вообще, а есть конкретные насущные педагогические проблемы, ради решения которых проводятся родительские собрания, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям, к семье.

Второе требование — повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры учителей. Пути могут быть самыми разнообразными: работа секции классных руководителей;

работа постоянного педагогического семинара "Семейная педагогика" или "Совершенствование семейного воспитания" и др.;

учет особенностей микрорайона, села, выявление неформальных подростковых групп по месту жительства, учет неблагополучных семей и педагогически запущенных детей; обобщение положительного опыта семейного воспитания и передового педагогического опыта; педагогический анализ работы, проводимой с родителями, определение ее эффективности.

Третье требование — выработка единых требований педагогического коллектива к работе классного руководителя и учителя с родителями. Требования должны быть обоснованными, тактичными, правомерными. Надуманность, искажение требований приводят к конфликтам с родителями.

Четвертое требование — формирование действенной общественной родительской организации.

§ 2. Педагогический коллектив школы

Особенности педагогического коллектива

Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских педагогов Л.Н.Толстого, КД.Ушинского, Н.И.Пирогова и других о взаимосвязи обучения и воспитания, о совместной деятельности педагогов и учащихся, о стремлении педагогов к самосовершенствованию.

<p>Н.И.Пирогов (1810 - 1881) - русский хирург, анатом, педагог, организатор образования. Энергично выступал за демократизацию и гуманизацию школы (см. его работу "Вопросы жизни").</p>
--

Разработка проблемы целей воспитания, формирования детского коллектива в отечественной педагогической науке инициировала поиск оптимальной модели педагогического коллектива, его саморазвития и самодвижения. Интеграция воспитательных усилий учителей была одной из важнейших задач педагогики и школы в 20 — 30-е гг. (Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко и др.). "Должен быть коллектив воспитателей, — писал А.С.Макаренко, — и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса".

Идеи развития и сплочения педагогического коллектива нашли практическое воплощение в педагогической системе В.А.Сухомлинского. Опыт Павлышской средней школы, изложенный в ряде работ В.А.Сухомлинского, подтвердил правомерность сформулированных им принципов коллективной организации деятельности учителей. В.А.Сухомлинский, в частности, отмечал, что педагогический коллектив каждой конкретной школы имеет свои особенности. Обмен опытом должен приводить не к копированию работы той или иной школы, а к оценке идей и концепций ее деятельности.

В последние годы опубликованы работы (Н.С.Дежникова, В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Р.Х.Шакуров и др.), раскрывающие внутренние механизмы развития и функции управления педагогическим коллективом. Педагогический коллектив как социальное и профессиональное объединение людей воплощает в себе все общие признаки коллектива. Для педагогического коллектива школы как особой группы людей характерны также общественно и профессионально значимые цели деятельности, организованность, наличие руководства, сплоченность, относительная устойчивость и продолжительность функционирования.

Педагогический коллектив учителей является частью общественного коллектива, куда входит составной частью ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив школы в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические, воспитательные по своей сути коллективы учебных заведений дают для учащихся первоначальное представление о коллективе

взрослых, о его системе взаимоотношений, совместной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический коллектив к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

Педагогическая деятельность коллектива учителей протекает в тесном взаимодействии с коллективом школьников. Решение педагогических задач зависит от того, в какой степени и как используется воспитательный потенциал ученического коллектива. В категориях науки управления и системного подхода педагогический коллектив является управляющей системой, а ученический коллектив — управляемой. В условиях повышенного внимания к личности как субъекту деятельности и общения важно признать, что и педагогический, и ученический коллективы выступают субъектами управления и собственного саморазвития. Учительский коллектив в силу имеющегося огромного интеллектуального, воспитательного потенциала безусловно выступает субъектом воспитания не только по отношению к детскому коллективу, но и по отношению к самому себе. Субъект-субъектные отношения, складывающиеся в общешкольном коллективе, наиболее полно характеризуют современное состояние школы как воспитательной системы.

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива, необходимо отметить полифункциональность учительской профессии. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка или студии, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных учителей определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая свои профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за пределы школы. Педагогизация окружающей социальной среды — формирование педагогической культуры родителей и общества в целом становится неотъемлемой функцией педагогического коллектива. Для многих учителей характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности. Учитель-исследователь сегодня — это педагог, способный выйти за пределы нормативной деятельности, тонко улавливающий преимущества и недостатки педагогических нововведений, способный сам осваивать, создавать и внедрять новые ценности и технологии.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправляемости. Основные, принципиальные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива являются предметом обсуждения на различных уровнях управления. Подтверждением этому является деятельность совета школы, педагогического совета, методических комиссий, общественных организаций. Делегирование полномочий по вертикали рядовым учителям создает необходимые предпосылки для формирования положительного общественного мнения в коллективе, развития самостоятельности и инициативы. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Одной из особенностей деятельности педагогического коллектива является коллективный характер труда и коллективная ответственность за все результаты своей деятельности. Индивидуальные усилия отдельных учителей, особенно на средней и старшей ступенях обучения, не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся и др. Единство учителей может проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не означает, однако, однообразия в технологии педагогической деятельности. Такие педагогические ценности, как любовь к ребенку, желание научить его, уважение к личности, педагогическое творчество, оптимизм, общая и профессиональная культура, создают ту материальную базу, на которой основывается единство действий учителей.

К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей, недостатка необходимого свободного времени для их профессионального роста, духовного обогащения. Наблюдения показывают, что в силу ряда причин материального, временного порядка резко сократилось число выписываемых литературных изданий, периодической печати, число посещений учителями кинотеатров, музеев и выставок.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

Феминизация педагогических коллективов — проблема не новая. Она тем более обострилась в последние годы в связи со значительным оттоком мужской части педагогических коллективов в другие сферы деятельности, в основном по причинам материального характера. Вместе с тем изучение опыта работы школ В.А.Сухомлинского, А.А.Захаренко, В.А.Караковского, В.С.Подерягина, Е.И.Петренко, В.А.Кирилловой и других показывает, что необходимое представительство обоих полов в педагогическом коллективе обеспечивает гармоничность, целостность педагогического процесса. Это проблема школьной жизни актуализируется в последние годы также в связи с заметным увеличением числа семей без отцов. Дать однозначный ответ на вопрос об оптимальном соотношении мужчин и женщин в педагогическом коллективе достаточно сложно. В каждом конкретном случае он решается по-своему. Но совершенно очевидно, что недостаток мужского представительства в школе должен быть компенсирован за счет привлечения родителей-отцов, членов производственных коллективов к воспитательной работе во внеурочное время.

Организационное строение педагогического коллектива

Исследования по психологии коллектива (А.И.Донцов, А.Н. Лутошкин, А.В.Петровский, А-Л.Свенцицкий и др.) дают обоснованную информацию о структуре коллектива. В частности, при социально-психологическом анализе коллектива выделяют формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры. В этом случае под структурой понимаются относительно устойчивые взаимосвязи между членами коллектива.

Формальная структура коллектива обусловлена официальным разделением труда, правами и обязанностями его членов. В рамках формальной структуры каждый человек, выполняя те или иные профессиональные функции, взаимодействует с другими членами трудового общества на основе определенных, предписанных ему правил. Учителя, работающие в одном и том же классе, руководствуются образовательными стандартами, программами, расписанием уроков и внеклассных занятий, нормами профессиональной этики. Каждый учитель находится в официальных, деловых отношениях с коллегами, руководителями школы. Отношения между учителями и администрацией школы — директором, завучами — регламентируются должностными инструкциями и распоряжениями.

Нормальное функционирование коллектива, его формальная организационная структура зависят от ряда условий. Результаты коллективного взаимодействия учителей определяются степенью организации совместной деятельности в рамках формальной структуры, координацией функций, наличием различного рода оперативных графиков,

системой контрольных мероприятий за ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, равномерным распределением общественных обязанностей.

Неформальная организационная структура педагогического коллектива возникает на основе действительных, а не только предписанных функций, выполняемых членами конкретного профессионального объединения людей. Неформальная структура коллектива представляет собой сеть реально сложившихся отношений между его членами. Такие отношения возникают на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудничества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое состояние коллектива.

Молодой учитель, сталкиваясь с трудностями в процессе педагогической деятельности, в соответствии с формальной (официальной) организационной структурой может обратиться за советом к заместителю директора школы по учебной работе, но может обратиться и к другому учителю, которого считает квалифицированным, компетентным специалистом или более объективным, внимательным человеком и др. Неофициальные контакты могут возникать между учителями по разным причинам. В одном случае это могут быть социальные потребности в общении, дружбе, любви; в другом — желание получить профессиональную помощь и поддержку от другого, более опытного человека; в третьем — желание получить новую интересную информацию; в четвертом — это могут быть эгоистические мотивы: желание подчинить себе других людей и др. Результатом проявления неофициальных отношений в коллективе являются такие признаки, как наличие дружеских компаний, неофициальное общественное мнение, появление неформальных лидеров, утверждение новых ценностей, ориентации и установок личности и др.

На развитие организационной структуры коллектива оказывает влияние ряд факторов. Рассмотрим влияние этих факторов с учетом специфики педагогического коллектива.

Это, прежде всего, *характер профессионально-педагогических задач*, решаемых членами учительского коллектива. Целостность педагогического процесса, неразрывная связь обучения и воспитания интегрируют деятельность учителей, классных руководителей, родителей, общественности. Хотя каждый педагог выполняет свои конкретные функции, тем не менее он согласует свои действия с другими участниками педагогического процесса — учителями, учениками, администрацией школы. Своевременная объективная информация о состоянии дел в школе, в классе укрепляет организационную структуру коллектива, объединяет членов этого коллектива. В психологических исследованиях (А.И.Донцов, Р.Х.Шакуров) доказано, что необходимым условием сплоченности коллектива выступает целевое единство, когда выполнение конкретных, частных задач подчиняется достижению общей цели деятельности.

В значительной мере организационная структура зависит от *социально-демографических и индивидуально-психологических особенностей членов педагогического коллектива*. Хорошей основой для установления тесных деловых, межличностных отношений является высокая степень однородности (гомогенности) коллектива по таким признакам, как возраст, образование, уровень квалификации, профессиональные ценности. Такие коллективы отличаются высоким уровнем сплоченности, организованности. Однако, как отмечалось ранее, педагогические коллективы достаточно разнородны по своему составу: в них входят молодые и опытные преподаватели, имеющие разный уровень квалификации, представители разного пола. Все это выступает реальной основой для возникновения неформальных групп различной направленности. Это необходимо учитывать руководителям школы при организации и управлении педагогическим коллективом.

Исследуя влияние взаимоотношений на стабильность педагогического коллектива, Н.С.Дежникова пришла к выводу о двустороннем характере этого взаимодействия. С одной стороны, внут-риколлективные отношения отражаются на стабильности коллектива, с другой

— стабильность педагогического коллектива определяет характер взаимоотношений педагогов¹.

Организационная структура коллектива зависит также и от того, *насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности, интересы его членов*. К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

На характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает его *величина*. В психологии доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным причинам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших городских школ, насчитывающих от 50 до 100 и более человек. В этой связи приобретает особое значение проблема педагогических коллективов малокомплектных сельских школ, в которых может быть от 10 до 50 учащихся и от 3 до 10 — 12 учителей. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им. В небольших коллективах педагоги хорошо знают друг друга, отношения между ними отличаются стабильностью, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения. В больших коллективах складывается сложная структура взаимоотношений, они более подвижны, иногда даже конфликтны, но в таких педагогических коллективах большая вероятность появления ярких, неординарных личностей.

Социально-психологический климат в педагогическом коллективе

Настроение и общественное мнение, эмоциональный тонус и уровень взаимоотношений в коллективе определяются сложившимся в нем социально-психологическим климатом. Понятия "психологический климат", "социально-психологический климат" или "микроклимат" — эти понятия скорее метафорические, чем строго научные. По аналогии с климатом географическим благоприятный социально-психологический климат означает, что человеку в коллективе с таким климатом более уютно, тепло, комфортно, здесь он может проявить себя, "расцвести" в личностном и профессиональном отношении.

Содержательная характеристика психологического климата в коллективе связана с отношениями между людьми, с их настроением, самочувствием, удовлетворенностью в процессе совместной деятельности и общения, следовательно, для характеристики психологического климата важны эмоциональные оценки. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов. Неслучайно поэтому А.С.Макаренко придавал большое значение мажорному тону (стилю) взаимоотношений в коллективе.

Социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения. Исходя из такого понимания социально-психологического климата, можно назвать его основные функции.

Консолидирующая функция социально-психологического климата в педагогическом коллективе заключается в сплочении его членов, в объединении коллективных усилий на решение учебно-воспитательных задач. *Стимулирующая функция* состоит в создании "эмоциональных потенциалов" коллектива (А.Н.Лутошкин), его жизненной энергии, которая

затем реализуется в педагогической деятельности. *Стабилизирующая функция* обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов. *Регулирующая функция* проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

В психологии предприняты попытки выделения основных показателей положительного социально-психологического климата (Е.С.Кузьмин, А.Г.Ковалев и др.). В одном случае в качестве таких показателей рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом — выделяются наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. К таким характеристикам относятся:

удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;

признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;

мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе;

высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;

сплоченность и организованность членов коллектива;

сознательная дисциплина;

продуктивность работы;

практическое отсутствие текучести кадров.

Данные признаки положительного социально-психологического климата вполне применимы к оценке педагогического коллектива.

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. В педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный или начинающий учитель испытывают радость от совместного труда, желание находиться в таком окружении. Там же, где царят равнодушие, формализм или давление, член коллектива ощущает эмоциональную подавленность, отчужденность, а может быть, испытывает и стрессовые состояния, что ведет к снижению результатов профессиональной деятельности, к возникновению конфликтных ситуаций, к переходу в другой коллектив.

Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные — дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности. Таким образом, одним из путей влияния социально-психологического климата коллектива на личность является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его личного вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Механизм влияния социально-психологического климата на личность состоит в подражании — непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. В условиях педагогической деятельности одни учителя способны отражать и переживать эмоциональное состояние своих коллег, другие — склонны к анализу психических состояний и сопоставлению со своими убеждениями, желаниями, и в зависимости от степени

соответствия они принимают или не принимают их. Длительная совместная деятельность, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Наряду с мотивированным подражанием влияние социально-психологического климата коллектива на личность может осуществляться и на интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей. Это относится к области эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег. При этом педагог не только понимает и чувствует состояние другого, но и сам способен испытать подобное состояние, найти оптимальное решение в создавшейся ситуации.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во влиянии личности на климат коллектива. Оно определяется социально-психологическими свойствами личности, особенностями ее психологических процессов, эмоционально-волевыми качествами. Педагоги, обладающие чувством долга, принципиальностью, ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, общительностью, добротой, тактичностью и др., оказывают сильное влияние на формирование позитивного климата в коллективе. И наоборот, эгоистичные, бестактные, непоследовательные в поведении члены коллектива отрицательно влияют на утверждение положительного климата.

Общий климат в коллективе зависит от личностных интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт характера его членов. Познавательная активность, чувство нового, изобретательность отдельных педагогов стимулируют педагогический коллектив к инновационной деятельности, к поиску новых технологий и утверждению истинных ценностей. Педагог — руководитель учительского коллектива с сильной волей способен повести за собой остальных. И если интеллект, эмоциональность, воля членов коллектива воплощены в педагогическую деятельность, успех ее обеспечен.

Основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример. *Убеждение* направлено на изменение мнений, оценок людей, утверждение норм и правил поведения в соответствии с теми представлениями, которые имеет отдельный конкретный человек — убеждающая личность. При этом убеждающий, используя силу фактов, логику и аргументацию, воздействует не только на разум, но и на чувства своих собеседников. Убеждение достигает своей цели в том случае, если собеседник становится соучастником принятия задуманного решения и формулировки выводов, если он при этом испытывает удовлетворение от найденного пути решения, создавая, таким образом, общий благоприятный климат взаимодействия. В процессе *внушения* происходит произвольное или непроизвольное воздействие одного человека на другого или коллектив в целом. При помощи внушения в педагогическом коллективе создается настроение, утверждаются идеи, ценности педагогической культуры. Оно может быть прямым и косвенным, произвольным и непроизвольным. При прямом и произвольном внушении цели, содержание, способы педагогической деятельности должны быть безоговорочно приняты!. При косвенном и непроизвольном внушении те же цели и содержание принимаются опосредованно, через дополнительную информацию, анализ аналогичных ситуаций и др.!. Эффективным способом влияния личности на формирование положительного социально-психологического климата в коллективе является *пример*. Это может быть пример отношения к своему труду, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Пример всегда конкретен, дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное.

Конфликты в педагогическом коллективе

К числу факторов, препятствующих формированию положительного психологического климата, относятся конфликты, или "климатические возмущения", в педагогическом

коллективе. *Социально-психологический конфликт* большинством специалистов рассматривается как *резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения людей*. Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения.

Конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между учителями, руководителями по поводу самой педагогической деятельности. Уровень этих взаимосвязей определяется целями и задачами деятельности, уровнем профессиональной подготовки и компетенции, интересами, склонностями педагогов. Взаимосвязи "ролевого" характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуальными особенностями.

В зависимости от названных взаимосвязей выделяются три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе¹. Первая группа — профессиональные конфликты, возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи.

Такие конфликты являются следствием некомпетентности учителя, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др. Вторая группа — конфликты ожиданий, возникают в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу. Это бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива и др. Такие конфликты возникают при нарушении взаимосвязей "ролевого" характера. Третья группа — конфликты личностной несовместимости, возникают в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и сомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Логика разрешения конфликтов складывается из следующей последовательности действий: предупреждение конфликта; управление конфликтом, если он уже возник; принятие оптимальных решений в конфликтной ситуации; разрешение конфликта. На этапе предупреждения конфликта важно выяснить, почему данный человек поступает именно таким образом. Руководителю педагогического коллектива нельзя оставаться безразличным к намечающемуся конфликту, поэтому он может вывести участников конфликта на открытый контакт, на совместный анализ и обсуждение сложившейся ситуации. На этапе управления конфликтом руководитель проводит индивидуальные беседы, обеспечивает психологическую подготовку каждого участника конфликта к предстоящей встрече, общению.

Если конфликт не удается остановить на начальном этапе, разрабатывается тактика и стратегия его разрешения. Это осуществляют директор школы или его заместители, при необходимости принимается коллективное решение. Оно может быть связано с тем, что конфликтующим членам коллектива создаются такие условия, чтобы они некоторое время не контактировали между собой или эти контакты были ограничены. Конфликты профессиональные, ролевого ожидания устраняются путем изменения условий труда, организации учебно-воспитательного процесса, внесения коррективов в режим работы школы и др. Сложнее устраняются конфликты личностной несовместимости. В таких случаях руководителями избираются такие пути разрешения конфликтов, при которых

конфликтующие стороны вынуждены признать факт существования другой точки зрения, другого подхода, проявления индивидуальных особенностей.

§ 3. Семья как специфическая педагогическая система

Социология рассматривает семью как часть целого общественного организма, как клетку общества, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Но в отличие от других социальных коллективов — производственных, профессиональных, политических — семья не подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен.

Утверждение новых отношений, новой морали в семье осуществляется более медленными темпами, чем в экономической области. Ведь в преобразовании семьи участвуют кроме основных социально-экономических факторов и другие факторы — биологические, психологические, демографические. Этим можно объяснить причину устойчивости и живучести старого в семейной психологии. Этим, в частности, объясняется и трудность в "прогнозировании" развития семьи.

Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями:

социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные общественно значимые функции по отношению к обществу и по отношению к человеку.

Основными функциями по отношению к обществу являются следующие:

физическое воспроизводство населения. Для смены поколений необходимо соответствующее число детей в рамках определенного государства;

воспитательная функция — передача знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство;

производственно-хозяйственная. Социологи показали, что для того, чтобы полностью устраниться от домашних дел (приготовление пищи, стирка, уборка жилища и пр.), потребуется дополнительно 40 — 45 млн. человек, чтобы освободить семью от хозяйственных забот;

организация досуга, так как значительная часть времени проводится вне работы, учебы, — семейное общение.

Функции семьи по отношению к человеку:

супружеская функция. Супруги — самые близкие люди, они взаимодополняют друг друга;

родительская функция — семья дает необходимое для гармонии в жизни, для того, чтобы в старости скрасить жизнь родителей;

организация быта. Известно, что семейный быт — самый комфортный в психологическом смысле.

Принимая во внимание функции семьи, их многообразие и взаимосвязь, мы можем выделить некоторые наиболее характерные особенности и тенденции развития современной семьи. Их осознание и учет в деятельности учителей и родителей помогут более эффективно реализовать воспитательные возможности семьи.

Специфика социального уклада в городских и сельских семьях сказывается на особенностях развития. К примеру, отношения в сельской местности складываются таким образом, что каждый ребенок чувствует себя под строгим контролем односельчан. С одной стороны, это явление положительное, с другой же — такой социальный контроль может

носить мещанский, домостроевский характер, и тогда он из потенциально положительного превращается в потенциально угнетающий личность. В городе, тем более большом, такой контроль практически отсутствует. Нередки случаи, когда взрослые не знают детей, проживающих не только в их доме, но и в одном с ними подъезде. Существует прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе. Но современные родители — это активно работающие люди, и воспитание детей чаще всего возлагается на дедушек и бабушек, образование которых в большинстве случаев значительно ниже. Нередко в семье сталкиваются разные системы воспитания детей — дедушек и бабушек и молодых родителей. Учителю, желающему разобраться в тонкостях семейного воспитания, необходимо иметь это в виду. Происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка серьезно влияет на различия в семейном воспитании детей, на характер взаимоотношений между родителями и детьми из семей с разным материальным обеспечением. Как правило, на детей в семье затрачивается от 25 до 50 % семейного дохода. В семье с большим материальным доходом при проявлении педагогической слепоты не исключены случаи пресыщения (излишняя ласка, задабривание, закармливание и пр.). Пресыщение — это такое отношение к жизни, материальным и духовным ценностям, созданным людьми, которое проявляется в полнейшем пренебрежении, безразличии к предоставляемым благам. Не случайно из числа пресыщенных с детства вырастают скептики, тунеядцы, искатели "острых" ощущений. Идет процесс "разукрупнения" семьи — выделение молодой брачной семьи, так называемой семьи без дедушек и бабушек. Объективно процесс "разукрупнения" семьи является благоприятным. Это обеспечивает ее укрепление и развитие как самостоятельного коллектива. Не отвергая мудрости, жизненного опыта старших, своих родителей, молодые супруги утверждают в своей семье отношения, выражающие их чувства, индивидуальность, их вкусы, интересы. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делить и радости и беды. В отдельной семье складывается благоприятный психологический климат для воспитания детей. Однако молодая семья испытывает на первых порах и известные трудности: бытовую неустроенность, осложнение с определением детей в детские сады и др. Преодоление этих трудностей — предмет заботы общества. Уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей являются также особенностями развития семьи. Типичной для города и для села является семья, воспитывающая одного-двух детей. Причины сокращения рождаемости многообразны и сложны: занятость родителей на работе; недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями; рост материальных затрат на воспитание ребенка; большая перегрузка женщины-матери; неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи; эгоистическое стремление родителей "пожить для себя" и др. Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему — изучение и разработку методов воспитания в малодетной семье. Современная семья характеризуется заметным увеличением числа разводов. До 90 % разводов падает на супружеские пары первого года жизни вследствие их неподготовленности к неустроенности быта. Однако нужно иметь в виду, что не всякий развод — плохо, так как подчас он устраняет негативное влияние на психику ребенка, ссоры, семейные дразги, недостойное поведение одного из родителей.

Социально-педагогические проблемы однодетной семьи

Однодетная семья ставит ребенка в затруднительное положение в плане общения, получения опыта коллективной деятельности. В однодетной семье у ребенка нет наставников — старших братьев и сестер, нет и подопечных, благодаря которым он приобретает соответствующий опыт защитника, "старшего". Однодетная семья суживает опыт коллективных отношений. Ребенок становится центром семьи, которая отдает ему ласку, внимание, заботу. Если же к этому прибавить еще потерю родителями педагогической нормы

в удовлетворении желаний и потребностей ребенка, то станет понятным, почему уже у младших школьников как устойчивые черты поведения проявляются эгоизм, неразвитость коллективизма, черствость.

Замечено, что похолодели отношения между родными братьями и сестрами, не говоря уже о двоюродных, троюродных. Учителю важно иметь в виду и то, что, пока дети из однодетных семей были единицами, они легко обживались во дворе, школе, коллективе, кругу своих сверстников. Они видели семьи своих товарищей, имели хотя бы наглядные примеры отношений заботы, уважения в многодетной семье. Когда же однодетность стала массовым явлением, отчуждение между детьми приобрело устойчивый характер.

§ 4. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника

Прежде чем перейти к характеристике основных форм и методов работы учителей с родителями учащихся, необходимо остановиться на выявлении некоторых психолого-педагогических правил такого взаимодействия и способах установления контактов с семьей.

Первое правило. *В основе работы школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей.* Нравоучительный, назидательный, категоричный тон нетерпим в работе классного руководителя, так как он может быть источником обид, раздражения, неловкости. Потребность родителей посоветоваться после категорических "должны", "обязаны" исчезает. Чаще всего родители знают свои обязанности, но не у всех на практике воспитание получается таким, каким оно должно быть. Им важно знать не только что делать, но и как делать. Единственно правильная норма взаимоотношений учителей и родителей — это взаимное уважение. Тогда и формами контроля становятся обмен опытом, совет и совместное обсуждение, единое решение, удовлетворяющее обе стороны. Ценность таких отношений в том, что они развивают и у учителей, и у родителей чувство собственной ответственности, требовательности, гражданского долга.

Помещавшиеся по месту работы родителей "Экраны успеваемости", "Открытые журналы" не принесли необходимого результата; беседы с отцами и матерями, попавшими в "черные списки", показывают, что пользы от их вывешивания нет, у родителей растет недовольство детьми, выливающееся в побои, наказания, да и к школе в целом формируется негативное отношение. Отцы и матери заявляют, что у них душа не лежит идти в школу, где говорят об их детях только плохое. Нередко в семье на этой почве обостряются отношения между матерью и отцом. В конечном итоге все это отражается на ребенке, усугубляя его негативное отношение к учителям, к школе, а педагогическая запущенность в целом не преодолевается, а осложняется. Учитель, классный руководитель в выборе форм и методов работы должны исходить из необходимости укреплять и повышать авторитет родителей в глазах детей.

Второе правило. *Доверие к воспитательным возможностям родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании.* Психологически родители готовы поддержать все требования, дела и начинания школы. Даже те родители, которые не имеют педагогической подготовки и высокого образования, с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей.

Третье правило. *Педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи.* Классный руководитель — лицо официальное, но, по роду своей деятельности касаясь интимных сторон жизни семьи, нередко он становится вольным или невольным свидетелем отношений, скрывающихся от "чужих". Хороший классный руководитель в семье не чужой, в поисках помощи родители ему доверяют сокровенное, советуются. Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, учитель

должен быть всегда тактичным, доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на утверждение добра, помощи родителям в воспитании.

Четвертое правило. *Жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие личности.* Формирование характера воспитанника не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. При этом важно, если это воспринимается как проявление закономерностей развития (неравномерность и скачкообразный характер его, жесткая причинно-следственная обусловленность, избирательный характер отношений воспитуемого •к воспитательным влияниям, мера словесных и практических методов воздействия), то сложности, противоречия, неожиданные результаты не вызывают растерянности педагога. Хорошо известно, что существуют десятки способов решения возникающей педагогической задачи, но только один из них является верным в данных конкретных условиях. И поэтому должен быть взгляд на педагогику как на науку об общих законах эффективного воздействия на личность, а не как на рецептурный указатель.

Установление контактов с родителями, с семьей учащихся — первостепенная задача учителя, начало всех начал. Одной из форм установления контактов с семьей является *посещение семьи школьника.* Эта форма очень хорошо известна учителям и родителям, но необходимо остановиться на двух моментах посещения.

Посещение семьи должно осуществляться по приглашению. По данным статистики, более 90 % детей воспитывается сегодня в семьях, где отец и мать работают. Следовательно, не всякое время удобно для посещения учителя. Внезапное посещение учителя может вызвать смущение, замешательство родителей, занятых теми или иными делами, нарушить временно порядок, уют. В это время в доме могут оказаться родственники, гости, нередко случается так, что учитель не застаёт дома родителей или того из них, с кем планировалась беседа. Посещение по приглашению меняет радикально отношение учащихся к посещению семьи классным руководителем от негативного до активного положительного.

К посещению нужно готовиться. Эта подготовка заключается в определении самого интересного, положительного в своих питомцах. Но это ценное нужно осмыслить и оценить так, чтобы психологически тонко и педагогически правильно прозвучали слова учителя.

Установлению контактов с семьей, родителями способствует *пропаганда семейного воспитания.* Богатый материал в этом отношении для родителей, классных руководителей представляют журналы "Семья и школа", "Воспитание школьников", другая литература по семейно-школьному воспитанию. Все это использует в своей работе классный руководитель. Но все-таки слово классного руководителя родители слушают с особым вниманием и волнением. Радостно и приятно услышать его похвалу в свой адрес, узнать, в каких семьях успешно решают задачи воспитания, почему возникают ошибки.

Одной из форм установления контактов является общение родителей и классных руководителей в процессе выполнения первыми *педагогических поручений.* Можно указать несколько видов педагогических поручений.

Поручения, предполагающие активную воспитательную позицию, непосредственно работу с детьми (индивидуальную, групповую, коллективную): руководство кружком по интересам (или детским клубом, объединением по месту жительства, спортивной секцией, техническим кружком); индивидуальное шефство, наставничество и т.д.

Поручения, предполагающие оказание организационной помощи учителю, воспитателю: содействие в проведении экскурсий (обеспечение транспортом, путевками); в организации встреч с интересными людьми; в создании классной библиотеки, клуба любителей книги.

Поручения, предполагающие участие в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач: участие в оборудовании кабинетов, изготовлении оборудования, приборов; помощь в ремонтных работах, в благоустройстве школы.

Названное далеко не исчерпывает всех видов общественной работы и поручений. Начать можно с обращения к родителям, чем бы они хотели заняться, и предложения ответить письменно на соответствующие вопросы (лучше это сделать на классном собрании).

§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся

Вся работа школы с семьей делится на две основные формы: коллективные и индивидуальные.

К коллективным формам работы относятся следующие. *Педагогический лекторий* преследует цель привлечения внимания родителей к активным проблемам воспитания. Эта форма предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания.

Поклассный педагогический всеобуч лучше начинать в I — II классах, так как здесь закладывается отношение к школе, педагогическому просвещению. Хорошо, если первые занятия проводят руководители школы: завуч, директор, организатор внеклассной и внешкольной работы. Педагогический всеобуч может объединять классы-параллели.

Во многих школах работают *университеты педагогических знаний* для родителей, которые в сравнении с лекторием и по-классным всеобучем предполагают более сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Конечно, не каждая родительская аудитория готова к работе по этой форме. Часто в школах имеет место упрощение этой "университетской" системы работы, остается лишь сохранение названия при несоответствующем содержании.

Традиционными становятся в школах *итоговые годовые научно-практические конференции* родителей по проблемам воспитания. Определяется наиболее назревшая проблема семейного воспитания — "Трудовое воспитание детей", "Самый короткий путь к добру — через прекрасное" и др. В течение года проводится ее теоретическое и практическое изучение в школе и в семье. Тогда конференция может быть действительно итоговой.

День открытых дверей или родительский день требует очень большой подготовки. Обычно его приурочивают к школьным каникулам перед началом четверти. Специально оформляется школа, назначаются дежурные, продумывается программа праздника и т.д. Примерная схема праздника:

концерт в актовом зале минут на 30 для родителей учащихся I — XI классов с предварительным выступлением школьного актива. Отмечаются лучшие классы и отдельные ученики;

встреча в классах. Учащиеся рассказывают родителям о том, как живут, учатся, чему научились, демонстрируют свои умения и навыки. В I — IV классах дети готовят сувениры и вручают их родителям;

посещение выставок: "Лучшие рисунки", "Лучшие рукодельницы", "Фотоснайперы", "Изобретатели и конструкторы" и др.;

спортивные соревнования на приз родительского комитета;

проводятся в спортзале;

просмотр в актовом зале художественного фильма;

фильмы для родителей: "Первый ребенок", "Милочкина болезнь", "Чья эта «двойка»?", "Папа и мама", "Однажды солгал", "Верните мне сына", "Семья Никитиных" и др.;

демонстрируются в трех классах, приспособленных для киноуроков.

Конечно, вариантов праздника может быть много, главное — показать работу всей школы, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

Классные родительские собрания — традиционная форма работы. Между тем методика проведения собраний нуждается в совершенствовании. Один из подходов к организации классных собраний — проблемная формулировка тем собраний: "Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитанию детей?", "Можно ли опоздать с воспитанием доброты, отзывчивости?". Заинтересованному проведению такого собрания может помочь заранее составленный вопросник. Например, на собраниях "Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитанию детей?" могут быть поставлены вопросы:

1. Припомните, какие жизненные трудности закаляли Ваш характер, вырабатывали волю.
2. Припомните и охарактеризуйте состояние Вашего ребенка (речь, поступки, чувства и настроение, результаты действия), когда он столкнулся с настоящей трудностью.
3. Часто ли Вы видите своего ребенка в преодолении трудностей?
4. Какие трудности чаще побеждает Ваш ребенок, с какими не справляется?
5. Как Ваш ребенок относится к избавлению от трудностей в семье?
6. Какими чувствами и мыслями руководствуетесь **Вы**, когда видите, что ребенок борется с трудностями, но преодолеть их не может?

Индивидуальным формам работы принадлежит ведущая роль в работе с родителями. Некоторые формы индивидуальной работы уже были названы (посещение семьи, педагогическое поручение).

Педагогические консультации — распространенная форма индивидуальной работы. К сожалению, активность родителей заметно уменьшается по мере того, как учащиеся переходят из класса в класс. В основе консультации лежат ответы на вопросы родителей. Психолого-педагогическими основами консультации являются: одобрительное отношение учителей к инициативе родителей; выражение готовности в оказании помощи семье; конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

Глава 25. Инновационные процессы в образовании. Повышение квалификации учителей

- Инновационная направленность педагогической деятельности
- Повышение квалификации учителей и их аттестация

§ 1. Инновационная направленность педагогической деятельности

Инновации в образовании

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения:

дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других — реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие "инновация" означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.*

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя

создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебник дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки

Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Передовой педагогический опыт* исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте, как нигде более, переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются *новаторский и исследовательский педагогический опыт* как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П.Волков, Т.И.Гончарова, И.П.Иванов, Е.Н.Ильин, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П.Щетинин, П.М.Эрдниев, Е.А.Ямбург и другие, уже стали достоянием учительства всей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую — *внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов*

психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. В специальных работах В.Е.Гмурмана, В.В.Краевского, П.И.Карташова, М.Н.Скатукина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога и опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы.

Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества, или какой-либо конструктивной педагогической идеи, или технологии не всегда отдает отчет в их ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени и пр. В-третьих, новшество в изложении автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментальную поддержку. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция "отторжения" в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции как в отношении отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг — систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов. Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций. В реальной практике характер инновационных процессов определяется содержанием полученных результатов, степенью сложности и новизны внедряемых предложений, а также степенью готовности практиков к инновационной деятельности.

Критерии педагогических инноваций

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизны, оптимальности, высокой результативности, возможности творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с

учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения (М.С.Бургин).

Введение *оптимальности* в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксированность результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Знание вышеизложенных критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для педагогического творчества.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованное™ педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Второй причиной является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Торопливость во внедрении инноваций не раз приводила школу к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах *инновационной среды* — *определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы*. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент "сопротивления" учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

§ 2. Повышение квалификации учителей и их аттестация

Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий профессиональный поиск.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в ИУУ или на специальных факультативах педагогических учебных заведений. Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном обучении на базе ИУУ и педвузов, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В таком случае и приходит на помощь специально организованная в школе система методической работы.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии ее индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок, прежде всего необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентации, опыта и уровня профессионализма учителей в работе по совершенствованию научно-методической подготовки. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является объектом управления и руководства для заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Управление методической работой в школе может протекать эффективно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют для себя не только директор школы, завуч, но и учителя.

В общем виде задачи методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;

- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;

- организация работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов;

- обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;

- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;

- оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе: молодым учителям; учителям-

предметникам; классным руководителям и воспитателям; учителям, испытывающим определенные затруднения в педагогической работе; учителям, имеющим небольшой педагогический стаж; учителям, не имеющим педагогического образования, и др.;

оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;

повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

Содержание методической работы учителя целесообразно определять через составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя: общекультурную подготовку учителя; методологическую культуру; исследовательскую культуру; профессионально-нравственную культуру; воспитательную культуру; диагностическую культуру; управленческую культуру. Содержание методической работы конкретизируется по каждому направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Организация методической работы может существенно отличаться в зависимости от типа школы, ее местоположения и др. Наибольшие трудности в этом отношении возникают в сельской средней малокомплектной школе, насчитывающей от 50 до 100 учащихся и 10 — 12 учителей. Опыт работы сельских школ показывает целесообразность объединения учителей нескольких таких школ в кустовые методические объединения на базе какой-либо большой сельской школы.

Основные формы организации методической работы в школе

Формы организации методической работы в школе динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, основные из которых:

государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы; уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;

морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;

изучение внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;

конкретная ситуация в коллективе школы: в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы методической работы — *методические советы*. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы как минимум зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета завуч.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов,

лекториев, общую программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет — это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

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

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является *предметное методическое объединение* учителей. Методические объединения включают учителей-предметников и учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения — 4—5 преподавателей одного предмета. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2—3 сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы по повышению уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрению передового педагогического опыта и достижений педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. Методические объединения учителей обсуждают экспериментальные варианты образовательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены методобъединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы объединений составляют также подготовка тематики и видов творческих контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа методического объединения осуществляется по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ и др.), тематика научно-методических докладов, открытых уроков и открытых внеклассных занятий по предмету, определяются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков учащихся.

Одной из эффективных форм методической работы является проведение *единого методического дня* (для всех педагогических работников школы один раз в четверть), который является в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляется выставка методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает: проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы, подведение итогов методического дня в форме заседания, "круглого стола" или пресс-конференции с выступлениями отдельных учителей об итогах работы над методическими темами, руководителей школы с общей оценкой и анализом проведения мероприятия.

Проблемные семинары и практикумы ориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Они стимулируют самообразовательную

деятельность учителей, вводят их в круг педагогических инноваций. Содержание работы проблемных семинаров может составить изучение современных педагогических теорий.

Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе учителя.

Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игропрактикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинга. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения и др. Однако организаторы проведения таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей:

подбором руководителей для проведения игровых форм, негативным отношением части учителей к участию в таких занятиях, недостаточным методическим обеспечением их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства организацией проблемных семинаров и практикумов.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских школах имеет давнюю историю. Но, оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в методической помощи опытного учителя, руководителя менее опытным коллегам. Формирование такой школы происходит на добровольных началах.

Ценность работы состоит в ее двусторонней эффективности. Руководитель школы, посещая уроки своих подопечных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также за счет того, что учителя-коллеги имеют возможность непосредственного вхождения в творческую лабораторию учителя-мастера.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа *школы молодого учителя*. Начинающие учителя школы объединяются под руководством одного опытного учителя или кого-либо из руководителей школы. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива и многое другое. Занятия в школе молодого учителя предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт урока, с использованием средств ЭВМ и информатики в учебном процессе. Общение молодых учителей под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога.

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих учителей в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в школе. В этот период важно не только сохранить теоретическую специальную и психолого-педагогическую подготовку, но и развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

В связи с предоставлением школе больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает деятельность *проблемных (инновационных) групп*. Такие группы учителей могут возникать по инициативе как руководителей школы, ученых-педагогов, так и самих учителей. Проблемная группа

направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение передового опыта как в своей школе, так и за ее пределами. Необходимость деятельности такой группы обоснована в предыдущем параграфе. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных классов. Такая работа, как правило, проводится под научным руководством преподавателей педагогических учебных заведений, НИИ, ИУУ. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе школы.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является *деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме*. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. В этом случае, если исследовательская тема не решает проблем конкретной школы, она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей школы раскрывать цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в школе для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина — слабая эффективность работы над научно-методической темой, неумение организовать педагогический коллектив на совместную деятельность, провести объективный начальныш (констатирующий) срез состояния проблемы в своей школе. Еще одна причина — нежелание педагогов заниматься изучением теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, напрасное расходование сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание деятельности для каждого звена в системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки реализации промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов (научно-практическая конференция, педагогические чтения, общешкольный семинар, педагогический или методический совет).

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести их с результатами своей работы, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более заверченный и осязаемый результат. Проведение итоговых научно-практических конференций и педагогических чтений может принимать торжественный, праздничный характер, с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки.

Завершая краткую характеристику основных организационных форм методической работы в школе, следует подчеркнуть, что в организации методической работы нет и не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей. Такой подход предохраняет как от рассчитанного на внешний эффект, конъюнктурного формотворчества, так и от неверия в новое¹.

Педагогическое самообразование учителя

Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз — ИУУ — семинары, курсы и т.п., но и в периоды напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

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

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. В таком случае учитель, участвуя в коллективных формах повышения квалификации, будет находить ответы на интересующие его вопросы.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должны носить в своей основе опосредованный характер.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализация и дифференциация обучения, развивающее обучение, модульное обучение, особенности обучения в школах нового типа: гимназиях, лицеях, колледжах. Важным представляется блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, с гражданским воспитанием и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом знаний техники умственного труда, индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Аттестация педагогических работников

Аттестация педагогических работников школ России введена в 1972 г. За время, прошедшее после первой аттестации, документы об аттестации неоднократно обновлялись, дополнялись с учетом изменений, происходящих в системе образования. Действующее в настоящее время "Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации" утверждено приказом Министерства образования Российской Федерации от 17 июня 1993 г. № 256.

Основной целью аттестации является стимулирование деятельности педагогических работников по повышению квалификации, профессионализма, развитию творческой инициативы; обеспечение социальной защиты'. Основным средством стимулирования выступает дифференциация оплаты труда учителя. В основу проведения аттестации положены принципы добровольности, открытости, коллегиальности, обеспечивающие справедливую, объективную оценку труда. Соблюдение этих принципов проявляется в процессе формирования аттестационных комиссий.

В соответствии с действующим положением создается три вида комиссий. Главная аттестационная комиссия создается органом управления на уровне республики в составе РФ, края, области, автономного образования. Районная (окружная, муниципальная) или городская комиссия создается соответствующим органом управления образованием. Аттестационная комиссия образовательного учреждения создается его педагогическим советом.

Каждая комиссия рассматривает круг вопросов своей компетенции. Основное решение, принимаемое аттестационной комиссией, — это присвоение квалификационной категории. Действующим положением установлено три квалификационные категории — высшая категория, которую может присвоить главная аттестационная комиссия; первая категория — районная (окружная, муниципальная) или городская комиссия; вторую категорию присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям: обобщению итогов деятельности; экспертной оценке практической деятельности.

По первому показателю учитель имеет право представить творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу. По второму показателю он проходит психолого-педагогическую экспертизу (диагностику) в различных вариантах. В некоторых школах, районных, областных комиссиях для этих целей используются компьютерная технология, тестирование, методы экспертных оценок. Механизм диагностирования и обобщения опыта педагогической деятельности уточняется и корректируется соответствующей аттестационной комиссией.

Аттестация учителей проводится один раз в пять лет по личному заявлению педагога, с указанием квалификационной категории, на которую он претендует. Но иногда аттестация может проводиться по инициативе администрации, совета школы или педагогического совета для определения уровня педагогической квалификации учителя и его соответствия занимаемой должности.

Имеются некоторые особенности организационного характера при проведении аттестации в малокомплектных сельских школах. При аттестации учителей таких школ комиссии могут создаваться при районном отделе образования или на базе большой средней школы, являющейся, как правило, кустовым методическим объединением.

Опыт проведения аттестации показывает, что успех аттестации определяется ее организацией, наличием необходимой информации о предъявляемых требованиях, процедуре защиты и экспертизы, созданием деловой доброжелательной атмосферы. Итоги аттестации учителей являются важной основой для определения стратегии и тактики научно-методической работы в школе.