

• •

-

74.20
96

80 : - - : , 2003. -

- -

.

:

. ,

© . . , 2003
©

, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ.....	1
Глава I. От школы функционирования к школе развития	4
Глава II. О понятии развивающего обучения.....	8
Глава III. Гуманистические подходы в образовательном процессе.....	19
Глава IV. Теоретические основы деятельности руководителя школы.....	23
Глава V. Практические основы деятельности руководителя школы	39
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	76
Приложения	79

Глава I. От школы функционирования к школе развития

Образовательное учреждение как социальный институт отражает общественные явления и вряд ли может быть существенно лучше создавшего ее общества, по той причине, что именно общество в лице государства учреждает содержание образования (цели и функции, программы, учебники) обеспечивает определенный уровень финансирования, задает правовые рамки деятельности образовательных учреждений, размещает систему образования в начале или в конце шкалы своих приоритетов. И если общество нездорово или находится в состоянии кризиса, то тяжелое недомогание обнаруживается и в школе, так как нельзя выстроить в школе образовательную систему, закрытую от общества. Не случайно все издержки общества мы испытываем сегодня в школьной среде (противоречия ценностей между поколениями, отсутствие социального заказа, снижение мотивации к учению у довольно большого числа учащихся, детская преступность, психологически необоснованные эксперименты и инновации, недостаточное финансирование и т.д.).

Однако нельзя не сказать о том, что в столь трудное время для России школа делает попытки показать более прогрессивную модель развития общества, установить разумные, гармоничные связи и отношения в системе «общество-человек», ищет выход из сложившейся ситуации. В школе необходимо адекватно реагировать на существенные изменения в обществе, формируя у воспитанников деидеологизированное отношение к религии, к рынку, к армии и защите отечества, патриотизму, трудолюбию и т.д. И тогда школа, не ожидая помощи от науки и министерства, сможет помочь обществу, заменить идею тоталитарной идеологизации на идею общечеловеческих ценностей и выстроить под новую идею содержание образования. Одной из достойных осмысления, на наш взгляд, является идея русской национальной школы. Для обоснования этого мнения обратимся к истории философии образования. За последнее столетие область педагогической деятельности прошла несколько фаз своего развития. Они отличаются друг от друга в первую очередь по критерию базового содержания образования.

Первая педагогическая фаза была связана с религиозной педагогикой, базовым содержанием образования которой являлись нормы поведения и действия человека, готовящие его к иной, загробной жизни.

Вторая, основоположником которой считается Я.А. Коменский, складывается в конце XVII столетия и базовым содержанием образования которой является объективно-ориентированное знание, систематизирующие знания о мире.

Треть фаза является технологической и становится ведущей в середине XIX века, основным содержанием образования и подготовки становится средство, инструмент, в т.ч. и способы мышления, методы мыследеятельности, формы организации человеческого мышления. В реальной истории и в разные эпохи центр тяжести этих фаз постепенно смешался с одного полюса на другой. Сегодня фокусировка делается на средствах мышления и деятельности, при этом знания и нормы присутствуют, но как

средства. Элементы развивающего обучения сложились еще в эпоху Декарта с его «правилами для руководства ума», когда научная мысль пришла к осознанию того, что учить инженера знаниям и о механизме бессмысленно, его надо учить средствам и способам конструирования

Видимо, в конце XX века человечество находится на этапе возникновения какой-то новой, четвертой педагогической фазы, которая сможет конструктивно объединить нормы, знания, средства и могла бы выступить в конструирующей роли по отношению к уже имеющимся педагогическим концепциям. В последнее время знания стали все более раскалываться на подгруппы (знания-средства, знания об объектах, знания-нормы). Раскол знаний привел к тому, что подготовка человека к деятельности стала все более отдаляться от образования, а соответственно и от образованности. Даже наши вузы не формируют у человека целостную картину мира, поэтому специалист попадает в ситуацию перманентной переподготовки. Любая специализация, открывая путь индивидууму на рынок труда, вместе с тем существенно сужает и закрывает его возможности в развитии.

Не случайно в практике педагогической деятельности в последнее время возникает множество авторских систем, школ, программ, которые осознали это противоречие.

Функционирующая школа - это школа, существующая в ситуации относительного затишья, главенствования одной идеологии в обществе и наличии четкого социального заказа. Советская школа выстраивала свои функции соответственно социальным целям и социальному заказу и формировала систему соответствующих ценностей.

На современном этапе формирования Российской школы общих критериев стало гораздо меньше. Государство ориентируется на решение вопросов общего образования и на обеспечения доступа каждого к ресурсам и возможностям самообразования. Вопросом содержания образования, использования педагогических технологий занимаются образовательные учреждения. Таким образом школа может стать в позицию развивающего образовательного учреждения, ориентированного на развитие личности, как главной ценности. Меняются функции школы, изменяется и система материального обеспечения школ. Наряду с государственными вложениями широкое распространение должно найти финансирование со стороны заказчиков, т.е. родителей, организаций, отдельных лиц.

В условиях рынка именно образовательное учреждение отвечает за возможности отдельного человека включиться в сложный мир взаимоотношений, коммуникаций. Если в традиционной функционирующей системе образования ученик был пассивным потребителем норм и знаний, то в развивающей системе он должен быть поставлен в ситуацию активного члена образовательного процесса, связанного с индивидуальной траекторией самообразования и обретения внутренней формы самого человека. И, наконец, расслоение общества ставит перед ОУ задачу развития многообразных образовательных услуг, где заказчик может их свободно выбирать.

Тогда может идти речь о перспективной конкурентоспособности человека, сти-

мулируемой рыночными отношениями.

Названные проблемы требуют кардинального изменения всей логики построения обучения и форм взаимодействия школы с социумом и учеником.

Переход школы к образовательному учреждению развивающегося типа видится нам прежде всего в изменении структуры содержания образования и модернизации педтехнологий при многообразии образовательных учреждений.

Итак, со середины XX столетия прогрессивное человечество обратилось к формированию у молодежи планетарного мышления. Новое мышление может быть сформировано на ином уровне понимания, на уровне глобального понимания мира. Сохранение жизни на Земле остается одной из острейших глобальных проблем современности. Глобальные проблемы затрагивают коренные интересы всего человечества и объективно требуют своего решения согласованными усилиями большинства стран, так как в XX веке производственная деятельность человека вышла на общепланетарный уровень.

Новое мышление предполагает следующие исходные положения:

- ✓ признание целостности мира;
- ✓ новое понимание человека как свободной, ответственной и творческой личности;
- ✓ приоритет общечеловеческих ценностей;
- ✓ отказ от насилия в решении международных проблем;
- ✓ принцип гуманных взаимоотношений;
- ✓ сознательная смена «парадигмы» мышления, отказ от устаревших ценностных стереотипов.

Соответственно меняется и образовательная парадигма, которая должна сформировать новое мышление. Многие исследователи ее называют культурологической. Современный мир столь сложен, что прежде чем браться за его преобразование, его надо понять. В современных условиях человек, не умеющий вписать себя в современный мир, не способный понимать других людей и учитывать их интересы, не способный к диалогу, становится социально опасным. Каждый человек должен осознавать не только свое место в обществе, но и осознавать свою ответственность за последствия своих действий. А это задача образования.

Методология современного научного познания и современная система образования должны полностью преодолеть сциентические и технократические парадигмы мышления. Гуманистическая, культурологическая и культуротворческая концепция предполагает включение следующих ориентиров:

- ✓ о сущности человека, его предназначении, о гуманистическом смысле цивилизации;
- ✓ о результатах человеческой деятельности, которая включает интересы не только живущих сегодня, но и интересы потомков и окружающей среды;

- ✓ осознание того, что возможности техногенной цивилизации исчерпали себя;
- ✓ гуманизация образования должна делать гуманным научно-технический прогресс;
- ✓ обеспечит сохранность глобального жизнеобеспечения человечества и повысить реальную ценность каждого человека.

Образовательная система должна решительно перестроиться с примата технических систем (система знаний и умений о мире) на человечество, его духовность.

Развитие ОУ можно рассматривать как позитивное, если школа широко внедряет теории развивающего обучения и личностно ориентированные образовательные технологии, направленные на сохранение и укрепления физического и духовного здоровья подрастающего поколения. И наоборот, если ОУ привержено парадигме технократического образования, его можно назвать как находящегося в фазе стагнации и дальнейшей деградации. Школа, осознающая идеи культурологической парадигмы образования и вносящая в свою деятельность незначительные элементы изменений, выступает как образовательное учреждение функционального уровня.

Глава II. О понятии развивающего обучения

О тношения обучения и развития представляют по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии ... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены».

К началу 30-х годов XX века довольно отчётливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития, которые были описаны Л.С. Выготским. В основе первой - идея о независимости развития от обучения. Обучение рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем позволяющий ход и изменяющий его направления».

Согласно этой теории, развитие уже имеет определённые законченные циклы, с определёнными сформированными функциями и на основе этого школа может приступить к обучению определённым знаниям и умениям ребёнка. Таким образом, циклы развития всегда предшествуют циклам обучения, и обучение следует за развитием. Согласно этой теории, сторонниками которой были А. Гезелл, Ж. Пиаже и др., исключали возможность развития личности в процессе обучения. Сегодня много психологов и педагогов придерживаются этой позиции и в основе их деятельности лежит дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно учить лишь тому, что они могут усвоить, для чего у них созрели познавательные способности. Эта теория не вписывается в схему развивающего обучения.

Вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что обучение полностью сливается с ним, что каждая ступень в обучении соответствует ступени в развитии. Сторонником этой идеи был В. Джеймс. Согласно этой теории, любое обучение становится развивающим. Многие педагоги поддерживают эту идею, которая не требует проведения сложной процедуры дифференциации обучения, развития.

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путей их простого совмещения. Развитие мыслится как процесс, от обучения не зависящий, и процесс обучения, в ходе которого ребёнок приобретает опыт, мыслится тождественным с развитием. Согласно этой теории «развитие всегда оказывается более широким, чем обучение...». В третьей теории Л.С. Выготский признавал взаимосвязь обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения, и что определённый уровень развития способствует реализации образовательных программ. Согласно взглядам К. Коффки, Л.С. Выготский пишет, что «образование, структура в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях». Между тем, описывая эти гипотезы, Л.С. Выготский считал, что обучение, хотя и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу, и

что между ними устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой теорией.

Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, то есть приводит в движение ряд внутренних процессов развития ребенка. С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой умственное развитие ребенка, формирует у него ряд таких психических процессов, которые вне обучения сделались бы невозможными. Развитие психических процессов, обнаруживающихся в зонах ближайшего развития, создаются в процессе обучения, в общении со взрослыми и сверстниками. Творческое использование или применение ранее полученного, ребенок сможет осуществить самостоятельно после того, как он это осуществит в сотрудничестве с другими. В.В. Давыдов писал, что только то обучение является хорошим или правильно организованным, которое забегает вперед развития.

Л.С. Выготский не давал развернутого описания развивающего обучения. Его последователи А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и другие пытались проблему развивающего обучения обосновать определенным предметным содержанием и разрабатывали проблему зоны ближайшего развития как важнейшего объективного элемента развивающего обучения. На протяжении 30-50-х годов XX века отечественные психологи заложили основы формирующего эксперимента как метода разработки проблем развивающего обучения. В 60-80-е годы XX века разные аспекты развивающего обучения исследовались Венгером Л.А., Калмыковой З.И., Лернером И.Я., Махмутовым М.И, Обуховой Л.Ф., Якиманской И.В.

Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения.

Развернутую и обоснованную теорию развивающего обучения на основе широкой экспериментальной деятельности дали Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов (конец 50-х годов XX века).

Система развивающего обучения преследует следующие взаимосвязанные принципы:

1. Обучение на высоком уровне трудности.

2. Ведущая роль теоретических знаний.

3. Изучение материала быстрым темпом.

4. Осознание школьниками самого процесса учения.

5. Систематическая работа над развитием всех с задействованием не только сознания ребенка, но и его эмоционально-волевой личностно-потребностной и чувственной сфер.

Традиционное образование, особенно на начальном этапе, не обеспечивало полноценного развития у большинства школьников таких новообразований, как абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением, учение - субъект учебной деятельности и др. Оно не создавало в работе с детьми необходимых зон

ближайшего развития, а лишь тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться ещё до школы. Это чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная и механическая память и т.д., которые направлены на группировку или классификацию предметов, опираясь на формальное обобщение. Эмпирические обобщения позволяют ребёнку упорядочить явления и элементы окружающего мира. И для детей, у которых развито эмпирическое (практическое) мышление, они играют очень большую роль. Но большое количество школьников способны развивать теоретическое сознание и мышление, в основе которого лежит содержательное обобщение (хотя и теоретическое, и практическое мышление важны для головы). Ученик, анализируя определенную систему предметов, может обнаружить её генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, возможно мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы

Цели и способы осуществления эмпирического (практического) и теоретического мышления различны. Различны их функции: эмпирическое мышление формирует представления, теоретическое - понятия.

Перечень основных различий эмпирического и теоретического мышления

Эмпирическое мышление

Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них.

Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, вне взаимозависимости этих элементов.

Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления.

Формальное сравнение формирует ряд разрозненных представлений о предметах и явлениях. Средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины.

Теоретическое мышление

Теоретические знания возникли путём анализа роли и функций отношений внутри целостной системы.

Анализ раскрывает исходное отношение целостной системы как её всеобщее основание или сущность.

Теоретические - на внутренние отношения связи

Анализ - связь элементов целостной системы с различными проявлениями

Теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах.

Важными компонентами теоретического мышления являются анализ, планирование, моделирование, рефлексия. Теоретико-содержательная рефлексия связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий.

Сутью развивающего обучения является теория учебной деятельности и её субъекта, в которой речь идёт не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а

об овладении теоретическими знаниями, в основе которого лежит происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Чтобы сформировать полноценную учебную деятельность, учащиеся должны решать сложные учебные проблемы и задачи. Главное, что в их решении школьник ищет и находит общий способ, подводя ко многим частным задачам. Учебная задача решается посредством системы действий: принятие учебной задачи

преобразование ситуации поиск генетически исходного отношения предметных условий учебной задачи анализ планирование рефлексия. Носитель учебной деятельности - ее субъект (ученик). Приобретение школьником потребности в учебной деятельности, мотивов способствуют укреплению желания учиться, и овладение учебными действиями формируют умение учиться. Желание и умение учиться характеризует школьника как субъект учебной деятельности. Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно с учителем и друг с другом, исследуют коллективные способы решения учебной задачи. Постепенно каждый начинает самостоятельно осуществлять поиск.

Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения. Быть таким - значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворить ее посредством учения, т.е. хотеть, любить и уметь учиться.

Впервые ребенок убедительно заявляет о себе как субъекте в конце второго - начале третьего года жизни (знаменитое «Я сам!»). К концу дошкольного возраста он становится субъектом разнообразных видов и форм деятельности. Более того, у него активно формируется потребность в реализации себя как субъекта и в расширении сферы этой реализации, что находит наиболее яркое выражение в ролевой игре. Именно эта потребность в первую очередь определяет степень психологической готовности ребенка к школьному обучению. Но у дошкольника нет ни потребности в самоизменении, ни способности к нему. И то и другое может сложиться только в школьном обучении. Будет реализована эта возможность или нет - зависит от ряда условий, складывающихся в процессе обучения.

Переступая порог школы, ребенок впервые оказывается в ситуации, требующей от него полного и безусловного подчинения внешним требованиям и нормам. Что, когда и как делать школьнику - все это жестко определяется программой, учебником, учителем. Для реализации ребенком себя как субъекта эта ситуация не оставляет места.

Почему же школа с самого начала вступает в столь острый конфликт с основной тенденцией развития ребенка? Было бы наивно искать объяснения этого факта в недооценке закономерности развития, в злой воле учителя или в его характерологических условиях, в недемократичности системы школьного образования. Конфликтная ситуация порождается рядом объективных факторов. Важнейшим из них является само содержание школьного обучения, основу которого составляют способы решения

определенных типовых задач.

Не следует думать, что решать типовые задачи мы учим только на уроках математики. То же самое мы делаем и на уроках языка, обучая детей проверять безударные гласные или «сомнительные» согласные; и на уроках чтения, показывая как составить план текста и написать по нему изложение; и на уроках географии, требуя объяснить особенности той или иной территории на основе географической карты. Цель, которая стоит перед учеником и состоит в овладении способами решения задач, предусмотрена программой. Степень достижения этой цели оценивается во время контрольных работ и экзаменов.

Но овладеть способом решения новой для себя задачи ученик может лишь возможно более точно, воспроизведя его в том виде, как он дан учителем или учебником. Всякое отклонение от заданного образца, любое проявление субъективности может быть только помехой на пути к достижению стоящей перед учеником цели. Иными словами, в рамках подобного содержания обучения ученику как субъекту учения делать нечего.

Традиционная педагогика, опирающаяся на известный дидактический принцип «от частного - к общему, от конкретного - к абстрактному», категорически отрицает такую возможность. Принципиально иной ответ на этот вопрос дают авторы концепции развивающего обучения. Они не только теоретически обосновали, но и практически продемонстрировали возможность раскрытия общих принципов построения тех или иных действий уже на самых начальных этапах обучения.

Таким образом, в качестве первого и важнейшего условия достижения конечной цели развивающего обучения (обеспечить развитие ученика как субъекта учения) его авторы рассматривают кардинальное изменение его содержания, основу которого составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику, а не набор правил, регламентирующих каждый из этих способов. Именно эта особенность развивающего обучения прежде всего бросается в глаза при ознакомлении с соответствующими программами и учебниками. Но само по себе изменение содержания обучения не делает его развивающим. Мало задать ученику систему понятий - нужно, чтобы она была освоена им, стала реальным инструментом его учебной деятельности. Способен ли это сделать школьник вообще, младший школьник в частности? От чего зависит решение этой важнейшей задачи развивающего обучения?

В педагогике давно известна аксиома, согласно которой возможности и качество усвоения предлагаемых ученику знаний решающим образом зависит от его собственной активности в процессе обучения. Что бы и как ни делал учитель, успех обучения в конечном счете определяется тем, что и как будет делать ученик. Это в одинаковой степени относится к любому обучению - как к традиционному, так и к развивающему. Но поскольку цели, стоящие перед учеником в рамках двух типов обучения, оказываются принципиально различными, различной должна быть его учебная активность, обеспечивающая достижения этих целей.

Что должен делать ученик, чтобы усвоить заданный ему способ решения той или иной задачи? Во-первых, ему необходимо так или иначе понять соответствующие правила, во-вторых, возможно более точно многократно воспроизвести предписанные им операции, выполняя серию соответствующих упражнений. И на этапе понимания правила, и на этапе его применения активность ученика оказывается ограниченной заданными в правиле рамками, зафиксированным в нем способом действия, т.е. она является воспроизводящей, репродуктивной активностью. Ученик как бы идет вслед за правилом, и чем более точно он воспроизведет заданный в нем маршрут, тем выше шансы достижения конечной цели.

Но овладеть понятием, определяющим принцип построения действия, таким путем невозможно. Принцип построения действий отличается от способов тем, что в нем фиксируются общие объективные основания, определяющие способы осуществления целого класса действий.

Отличительные особенности построения процесса обучения в традиционной и развивающей системах

п/п	Элемент содержания образования	Традиционная система обучения	Развивающая система обучения
1	Цель обучения	Формирование системы знаний, умений и навыков на основе решения типовых учебных задач.	Создание психолого-педагогических условий для развития учащихся как самоизменяющегося субъекта учения.
2	Учебные задачи	Решение учебных задач опираясь на учебную активность воспроизводящего типа	Решение учебных задач осуществляется в процессе поисковой активности, где обеспечивается возможность усвоения той системы научных понятий, которая позволяет ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер «к взаимоиследуемой» (В.В. Давыдов) учебной деятельности.
3	Методы обучения	Продемонстрировать образец, объяснить, обеспечить контроль за правильностью решения тренировочных задач по образцу. В основном это варианты иллюстративно-объяснительного метода.	Создать ситуацию поиска учебной задачи, которая возможна при модификации, конструировании, моделировании принципиально нового способа. Постановка перед учащимися учебной задачи. Методы (поисковый, поисково-исследовательский).
4	Тип взаимодействия участников учебного процесса	При решении учебной задачи учитель осуществляет оперативное руководство их действиями: контроль, корректировка действий учащихся; выполнение учащимися требований	Решение учебной задачи вместе с учеником, совместный поиск. Характер отношений: совместная, распределенная деятельность. Степень и формы участия в ней каждой из

		<p>и указаний учителя. Учащиеся вступают во взаимодействие с учителем как исполнитель запрограммированных действий, надо жесткое и последовательное разделение функции управления и исполнения. Тип отношений - руководство, подчинение. Стиль отношений варьируется от мягко-демократического до жестко-авторитарного.</p>	<p>сторон не остаются постоянными. Роль педагога - направлять учебно-поисковую деятельность, опираясь на оценку возможностей учащихся.</p>
--	--	---	--

Уровни сформированности учебных действий

Первый уровень — *отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности.*

Учебные действия как таковые у ребенка отсутствуют, он способен выполнять *лишь отдельные операции, внутренние не связанные друг с другом*, поэтому самостоятельно решать учебные задачи он не может. Относительно успешно *может копировать* действия учителя или другого ученика, крайне недостаточно осознавая направленность каждого действия и взаимосвязь между его операциями. Качество такого копирования существенно зависит от того, насколько четко учитель выделяет и фиксирует отдельные операции. После подобного выполнения задания ребенок, как правило, не в состоянии сказать, что и в какой последовательности он делал, и тем более самостоятельно воспроизвести осуществленное действие, допуская при этом массу ошибок.

Ребенок часто совершает действия и отвечает на вопросы невпопад; приступает к выполнению задания, не зная, как именно он будет действовать; может поднимать руку, не зная ни вопроса, ни ответа; часто забывает, о чем идет речь. Нуждается в развешенной и очень конкретной помощи на каждом этапе выполнения задания. Задачи как единого целого не улавливает и не понимает связи между ее элементами. При внесении малейших изменений в условия задачи или требования к ее выполнению теряется и оказывается беспомощным.

Простейшие навыки вырабатываются с трудом, после многократного показа учителем и большого числа повторений; сформировавшиеся навыки оказываются крайне непрочными.

Среди учебных заданий предпочитает такие, в которых надо следовать готовым образцам действий. Задача понять материал заменяется задачей буквального заучивания и буквального воспроизведения.

Включаясь в задание, часто отвлекается, совершает неправильные действия и не достигает требуемого результата.

Второй уровень - *выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем.*

Ученик способен выделять учебные действия как целостные единицы деятельности и выполнять их при решении задач, однако делает это не самостоятельно, а *только в сотрудничестве с учителем*. При этом ребенок более или менее отчетливо

осознает содержание этих действий и их операционный состав и может рассказать о них или ответить на вопросы. Затруднения возникают в процессе выполнения действий из-за *невозможности правильно выполнить отдельные операции* или соотнести их с условиями задачи.

Пытаясь самостоятельно решить задачу, аналогичную только что проанализированной или решенной при помощи учителя, ребенок часто допускает ошибки. Однако он способен такую задачу решить успешно под контролем учителя, - например, если учитель спрашивает: «Что нужно сейчас сделать? А теперь что нужно делать? А как надо это делать?» и т. п. При этом ребенок плохо осознает связь способов выполнения действий с особенностями условия задачи и нередко применяет освоенные способы неадекватно задаче. Даже небольшие изменения в условиях задачи резко затрудняют выполнение учебных действий, даже в сотрудничестве с учителем.

Предпочитают задания, связанные с выполнением действий по постоянному, уже освоенному алгоритму.

Может активно участвовать в коллективном обсуждении условий и способа решения задач.

Третий уровень - *неадекватный перенос учебных действий.*

Ученик пытается самостоятельно использовать усвоенный способ действия при решении новых задач, однако делает это сплошь и рядом неуспешно, так как *не может «приноровить» усвоенный способ к конкретным особенностям условий новой задачи.* Чаще всего это обнаруживается в следующей ситуации. Ребенку предлагается новая задача, внешне не сходная с решавшимися ранее, и он пытается самостоятельно использовать уже известный ему способ их решения. Однако, перенося усвоенный способ на решение новой задачи, он не в состоянии точно «примерить» его к особенностям именно этой конкретной задачи и в связи с этим внести в него некоторые небольшие коррективы, поэтому решение новой задачи оказывается неуспешным.

При этом важно именно то, что ребенок пытается самостоятельно применить и реально применяет усвоенный им способ, однако в процессе применения не соотносит его с условиями новой задачи.

Указание на ошибочность действий ребенка или неправильность полученного результата приводит к тому, что ребенок пытается еще раз, медленнее и более тщательно выполнить те же самые действия. Лишь с помощью учителя ребенок может проанализировать связь способа с условиями задачи, установить несоответствие между ними и перестроить учебные действия. Другими словами, усвоенный способ применяет «слепо», в виде некоторого «застывшего» алгоритма операций без внесения в него каких-либо изменений, связанных с условиями задачи; эти изменения вносятся лишь в сотрудничестве с учителем.

Осознанные действия при сохранении постоянства условий закрепляются легко и выполняются быстро и точно, затруднения возникают лишь при изменении условий.

Четвертый уровень - *адекватный перенос учебных действий.*

Столкнувшись с новой задачей, не пытается «слепо» применять усвоенный способ, а легко *обнаруживает несоответствие* между условиями и известным ему способом, и на основании этого пытается перестроить известный ему способ, внести в него необходимые коррективы. Однако самостоятельно изменить способ не может,

охотно принимает помощь учителя и *в сотрудничестве* с ним принимает правильно - его изменяет.

Достаточно полно анализирует условия задачи и соотносит их с известными ему способами, четко осознает имеющееся между ними несоответствие и готов объяснить расхождение между ними. Активно стремится самостоятельно изменить способ, хотя успеха при этом не достигает.

Легко усваивает косвенную помощь извне (наводящие вопросы, аналогии) и, основываясь на ней, перестраивает способ. Охотно принимает содержательную оценку своих действий.

После успешного совместного выполнения задания чаще всего может правильно объяснить причины своих затруднений и допущенные им ошибки, а также повторить или описать видоизмененный способ действия.

При решении стандартных типов задач действует уверенно и самостоятельно, без какой-либо помощи извне.

Пятый уровень - *самостоятельное построение учебных целей.*

Столкнувшись с новой задачей, ученик самостоятельно строит нужные учебные действия, причем это построение имеет характер *развинутого, тщательного анализа* условий задачи и ранее усвоенных способов действия. Постепенно, шаг за шагом ученик самостоятельно перестраивает известный ему способ и правильно решает новую задачу. Тем самым ребенок самостоятельно осуществляет переход от решения отдельных частных задач к решению целого их класса.

Ученик способен четко анализировать условия задачи и соотносить их с имеющимися у него способами действий, по ходу перестройки способа действия применительно к новой задаче способен критически оценивать свои попытки и давать о них отчет. Найденный способ хорошо осознается и может быть легко воспроизведен при решении другой похожей задачи.

Поиск нового способа осуществляется с трудом, неуверенно, с обращением к повторному анализу условий задачи, однако ученик на протяжении всего процесса решения задачи работает самостоятельно и допущенные ошибки исправляет сам.

Шестой уровень - *обобщение учебных действий.*

Овладевая новым способом, не только осознает его состав, но и выявляет *общие принципы его построения* (на чем именно он основан, какой принцип лежит «за» ними порождает его). Столкнувшись с новой задачей, использует знание общих принципов построения способов действий и выводит из них конкретную, необходимую для решения данной задачи систему действий, а не модифицирует известный ему способ действия. За счет опоры на принципы построения общих способов действия новую задачу *решает «с хода»*.

Чтo осозна т как этот общй принцип, так и особенности его модификации и их связь с конкретными условиями задач, понимает, что различные применяемые при решении задач частные способы имеют общее основание, несмотря на возможные внешние их различия. Новые задачи решает самостоятельно, уверенно. Проявляет творческое отношение к способам действия, стремится их усовершенствовать или обобщить и делает это успешно.

Уровни сформированности учебных действий

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Но может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий.	Не осозна т содержание учебных действий и не может дать отч та о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Может дать отч т о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приоровить его к условиям конкретной задачи.	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно.
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя.	Достаточно полно анализирует условия задачи и чтко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осозна т и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия.

5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу.	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (то есть то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач.

Глава III. Гуманистические подходы в образовательном процессе

Современную систему образования невозможно представить без гуманистического подхода ориентации на личность ученика, на уважение его человеческого достоинства, создания комфортных условий для его свободного развития.

Гуманистический подход в образовании отражает систему взглядов, согласно которым растущий человек, представляет собой высшую ценность, имеющую право на: уважение тайн, влиятельное отношение к его проблемам, высказывание мыслей, самостоятельную организацию своей жизни, не использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков; протест, ошибку и т.д. Для гуманистической педагогики права и свободы ребенка, его свободное и творческое развитие и саморазвитие являются приоритетными. Педагогическое взаимодействие при гуманистическом подходе базируется на взаимном уважении, справедливости.

В 50-е годы в США образовалась ассоциация «За гуманистическую психологию», у истоков которой стояли К. Роджерс, А. Маслоу, Олрорт и др. Изначально теория гуманистического подхода к личности имела несколько позиций, которые в целом пришли к обобщенному выводу по данной теории.

Взгляд на человека

- Сущность человека в его способности к изменению, развитию; в личностном потенциале. Путь развития человека индивидуален и уникален.
- Развивающая суть ребенка от природы добра и конструктивна.

Цель гуманистической психологии:

Личность и личностный рост.

Задачи:

- Сформировать у молодежи гуманистическое мировоззрение.
- Гуманизм должен стать универсальной человеческой ценностью.
- Воспитание человека справедливого, свободного, открытого внешнему миру, ответственного.

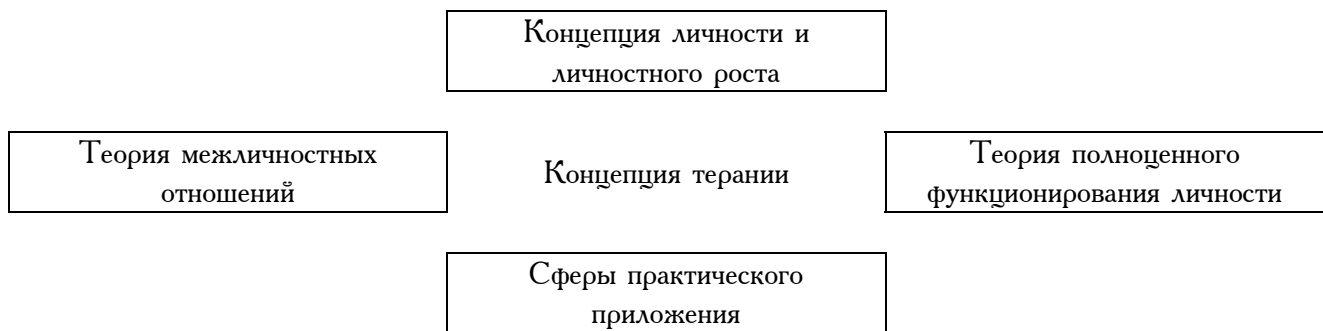
Суть личностного подхода

Человека надо изучать человеческими способами адекватными его внутреннему миру.

Непосредственный контакт: подобие познается подобием. Отказ от социологии формирования как инициации развития личности извне, от идеи формирования.

В основу надо положить идею развития и саморазвития личности.

Отказ от идеи гомеостаза с точки зрения адаптированности и бесконфликтности. Отсутствие проблем в развитии личности это патология. Нельзя понять человека, говорил А. Маслоу, который приспособлялся к напряженным условиям. В основе концепции гуманистического подхода в образовании по К. Роджерсу лежат:



- сфера образования, педагогика;
- семейные отношения;
- групповые процессы: динамика, лидерство;
- разрешение конфликтов.

Личность и личностный рост - динамический процесс. Исходная базовая идея - гипотеза роста или идея самоактуализации. Изначально в ребенке заложена тенденция к развитию, к усилению личностной позиции, раскрытию всех потенциалов, возможностей.

Концепция терапии заключается во взгляде на ребенка изнутри, из центра, так как по мере удаления от центра ошибочность увеличивается.

Теория межличностных отношений должна заключаться в инициации естественной активности ребенка, в удовлетворении его потребностей.

Теория полноценного функционирования личности состоит в сохранении внутренних ценностей ребенка, которые изначально базируются на природной мудрости организма, являются гибкими и динамичными с постепенной интериоризацией внешних (социальных) ценностей.

Нельзя допустить, чтобы в процессе воспитания и развития приоритетными были внешние ценности за счет подавления внутренних, а тем самым подавлять образ «Я». В таком случае поведение и поступки ребенка подстраиваются под чужое мнение, представление, а потому они ситуативны, незначимы для личности. Ребенок живет, не ориентируясь на себя, и по жизни такой человек менее эффективен. Утрата опоры на себя толкает ребенка к поиску сильного авторитета, лидера, а это может быть и криминальный элемент. Оценивать себя в таком случае ребенок начинает от внешних ценностей, а это тормозит развитие личности, происходит отчуждение от своего внутреннего мира, развивается неконгруэнтность. Утрата образа «Я» приводит к резкой перемене ценностей. Такой пример являют собой наши политические лидеры от партии коммунистов до церкви.

В развитии становления личности ребенка играют решающую роль две тенденции:

1. Потребность к самоактуализации и развитию.
2. Потребность ребенка в любви и защите.

Позиция взрослого - рядом, я хочу тебя усилить, т.е. создать условия для рас-

крытия природной сущности ребенка

В построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, в процессе которых создаются комфортные условия для самоактуализации и самосовершенствования личности, будут оптимальны, если:

1. Личность будет конгруэнтна (подлинность, естественные отношения).
2. Позитивное восприятие себя и принятие другого.
3. Понимание и эмпатичное сопереживание.

Построение образовательного процесса в свете теории гуманистического подхода

Целью образования будет ребенок-центрированная концепция, направленная на личностное развитие, на реализацию самосовершенствования.

Задачи заключаются в помощи ребенку в проживании полноценной жизнью в школе, что гораздо важнее, чем выучить его предмет.

Гуманистический подход в обучении и воспитании заключается в осмысленности, индивидуальной значимости того, что изучается, ценно то, что идет от ребенка, а не от программы

В процессе обучения главное - активность самого ребенка, в процессе которой меняются его мотивы, желания, потребности. Весь урок - это активность учащегося, а не учителя.

Тип обучения должен быть направлен на изменение опыта ребенка. Роль учителя - роль помогающего в приобретении опыта.

Ценности гуманистического подхода в образовательном процессе:

- а) взгляд на ребенка как ценность и вера в его потенциал;
- б) уважение личностного достоинства ребенка;
- в) признание личностной уникальности и индивидуальности;
- г) свобода и ответственность выбора;
- д) творческий подход к процессу познания.

Принципы (приоритеты) гуманистического подхода в образовании.

1. Личность в ребенке важнее проблемы.
2. Настоящее важнее прошлого и будущего.
3. Чувства и переживания всегда важнее мыслей и знаний.
4. Понимание ребенка важнее его объяснения.
5. Принятие ученика важнее исправления.
6. Внутренняя личностная направленность педагога важнее декларации и инструкции.

7. Мудрость ребенка важнее знаний и квалификации взрослого.

Методы обучения должны быть направлены на привлечение возможно большего количества источников, материалов. Чем больше их будет, тем большая вероятность у ребенка соприкоснуться со значимым, личностно-ценностным. Формы обучения должны склоняться в сторону консультаций, тренингов, индивидуальных проектов развития ребенка, обучения в диалоге и др.

В гуманистической парадигме основной акцент делается на раскрытие духовности человека, проблема школы реализовать гуманистические принципы, функционирующие в динамично меняющемся мире с противоречиями глобального характера, с угрозой социально-экономического кризиса, дегуманизации и отчуждения личности от общественного развития людей и сферы труда.

При построении процесса образования, в основе которого лежат идеи гуманистической психологии и педагогики следует учитывать следующие моменты:

1. Содержание образования строится на общечеловеческих ценностях.
2. Становление самореализующейся личности - главная цель образовательного процесса.
3. Создание условий в процессе обучения и воспитания целостного развития личности в единстве сознания, чувств, потребностей.
4. Осуществление свобод учащемуся через реализацию его прав на выбор содержания, форм, режимов образования.
5. Личность - субъект образовательной деятельности.
6. Переход от обучения к образованию личности.
7. Фундаментализация образования и развития творческих способностей личности.
8. Использование новых информационных технологий в процессе образования, разнообразных форм и технологий обучения и воспитания.

Свободная школа с гуманистическими принципами построения в ней образовательного процесса должна стремиться устранить как можно больше физических и душевных препятствия, которые могут возникать на пути становления образа «Я». Педагог в гуманистической системе образования должен ориентироваться на то, что должен знать и уметь учащийся, что заложено в человеке и что в нем можно развить.

При обучении равную роль играют как когнитивные аспекты, так и творческие переживания и опыт.

Построение системы взаимоотношений педагогов и воспитанников должно без всяких нравочений (вербальное общение) и толкований про мораль, утверждать порядочность, ответственность, честность, уважение к личности кого бы то ни было, бережливое отношение к человеческому достоинству.

Пожелание педагогу, желающему работать в системе гуманистической образовательной теории

Поставьте себе следующие вопросы.

1. Умею ли я войти во внутренний мир учащегося (эмпатия как процесс)?
2. Могу ли я без предрассудков отнестись к ребенку, к его поступкам (принятие ребенка)?
3. Могу ли я быть открытым для детей (конгруэнтность)?
4. Знаю ли я, что интересует моих учащихся?
5. Смогу ли я помочь сохранить ребенку живой интерес к познанию?
6. В достаточной ли степени я сам творческий человек?
7. Смогу ли я обеспечить развитие личности в сфере познания, чувств, целостности личности.

Глава IV. Теоретические основы деятельности руководителя ШКОЛЫ

Философы определяют деятельность как специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира. Полифункциональность - методологически важное свойство деятельности:

- Деятельность как объяснительный принцип, т.е. деятельность как понятие с философско-методологическим содержанием, выражающая универсальную характеристику человеческого мира;
- деятельность как предмет объективного научного изучения, как нечто расчленяемое и воспроизводимое в творческой картине определенной научной дисциплины со спецификой ее задач и совокупностью основных понятий;
- деятельность как предмет управления, то, что подлежит организации в систему функционирования и развития;
- деятельность как предмет проектирования, т.е. выявление способов и условий оптимальной реализации определенных, преимущественно новых видов (от наиболее общих к решению жизненно важных прикладных задач).

Основная задача управленческой деятельности - создание образовательной (воспитательной) системы. Под системой принято понимать единство цели, содержания, принципов, функций, форм, методов и средств управления, содействующих изучению и познанию объекта (школы) и его совершенствованию. Школа - открытая система и ей присущи следующие принципы:

- наличие определенных частей (подсистем), каждой из которых свойственны свои особенности;
- взаимосвязь и взаимодействие подсистем (целостность);
- наличие внутренней организации (структурность);
- наличие субординации подчиненности и соподчиненности частей, элементов (иерархичность);
- существование в определенной внешней среде, с которой они образуют определенное единство;
- развитие во времени (динамичность);
- способность сохранить устойчивое состояние (развитие и стабильность);
- противоречивость, т.е. не сводимость отдельных подсистем в единое целое;
- возможность оперативного вмешательства и активного участия всех членов коллектива в руководство (демократичность) и т.д.

Каждая школа может быть охарактеризована как искусственно созданная социальная система, обладающая сложной структурой, вероятным характером поведения, несущая в себе как материальные, так и духовные компоненты, ориентированные на достижение социально - значимых целей, достижение результатов своей деятельности.

Целевое управление школой, методологической основой которого является сис-

темный подход и организационные программы целевого подхода имеют свои особенности:

- реагирование на сложившуюся обстановку;
- наличие четкого представления о желаемом конечном результате;
- принятие коллективных управленческих решений;
- забота о ресурсах (сбережение физического и морального здоровья участников подпроцесса);
- наличие глубокого анализа процесса деятельности.

Таким образом, системный подход ориентирован на изучение процесса изменения и развития школы, управление их развитием, прогнозирование результатов деятельности.

Можно выделить основные циклы управленческой деятельности: выбор и формулировка цели деятельности, отбор средств ее реализации, подбор и подготовка исполнителей, определение организационных отношений между ними; оценка результатов деятельности.

Структурными элементами управленческой деятельности в образовательном процессе выступают: мотив, цель, задачи, содержание, формы и методы, результат, а видами управленческой деятельности будут: прогнозирование, программирование, планирование, организация, регулирование, корректирование, контроль, анализ, стимулирование.

Достижение результатов управленческой деятельности зависит от организованности ее участников, которую некоторые психологи характеризуют как:

- ясность цели и задач для всех членов коллектива» степень осознания и принятия каждым индивидом общей цели;
- способность отдельных членов к согласованным действиям в выполнении различных групповых задач;
- четкое распределение обязанностей;
- наличие авторитетного и полномочного актива в группе;
- степень инициативы и реального вклада каждого в общие дела;
- установление атмосферы сотрудничества между членами, лидерами и исполнителями;
- сближение деловой (профессиональной) и эмоциональной (личной) структур взаимоотношений между членами коллектива;
- единство мнений о своих руководителях и организаторах;
- умение корректировать задачи и содержание деятельности.

Кратко остановимся на структурных элементах управленческой деятельности в образовательном процессе.

Цель управленческой деятельности можно определить как: науку, искусство, деятельность по мобилизации интеллектуальных, материальных, моральных и физических ресурсов для обеспечения эффективного и действенного функционирования обра-

зовательной системы. Умение организовать совместную деятельность, направленную на достижение поставленных целей.

Мотивы педагогической деятельности могут быть внешними (уважение окружающих, возможность оказывания влияния на других, связи, которые возникают в силу моего положения) сопутствующие (стабильность отрасли, режим работы, отсутствие угрозы конкуренции и безработицы), внутренние (возможность планировать свою работу самому, возможность все время учиться, возможность общения с молодежью и т.д.).

Задачами, которые приходится решать каждому руководителю являются: мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, организационные, нормативно-правовые, информационно-аналитические, финансовые.

Содержание деятельности руководителя (функции) характеризуется большим числом действий, частыми вмешательствами извне, широкой сетью контактов, преобладанием речевого общения и состоит из межличностной, информационной ролей и сферы принятия решений.

Межличностная функция заключается в представлении своей школы в различных ситуациях официальных сферах (лицо организации), взаимодействие с членами коллектива и людьми вне организации (контакты), мотивирует коллег на выполнение поставленных задач, подбирает персонал (лидерство).

Информационный блок требует от руководителя принимать и накапливать информацию, используя для этого разнообразные каналы ее поступления (монитор), распространение информации в подсистемах (передатчик), представление информации по разнообразным вопросам в другие организации (представитель).

В блок принятия решений входят: умение вносить изменения в образовательную систему, проекты усовершенствования функционирования системы (предприниматель), проявление заботы о членах коллектива в случае угрозы (стабилизатор), определение направления приложения усилий и наименований ресурсов для достижения результата (распределитель ресурсов), привлекает дополнительные ресурсы для своей организации (посредник) с целью стимулирования деятельности.

1. Принятие решений - важный компонент делового успеха

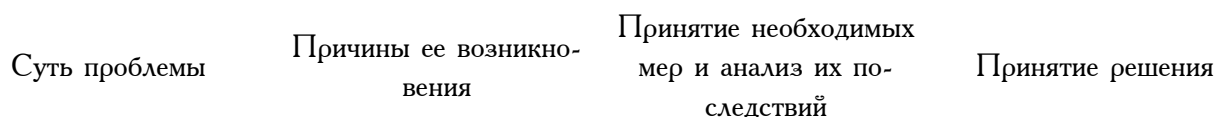
Техника принятия решений.

Почему одно решение привело к ожидаемому результату, а другое нет? Возможно, в последнем случае в процессе его принятия была допущена одна или несколько ошибок, к наиболее распространенным из которых относятся, например, следующие:

- было принято так называемое одностороннее решение;
- принятое решение было обусловлено эмоциями;
- отсутствовал системный подход к принятию решения;
- при выборе вариантов предпочтение было отдано «привычной» альтернативе;

- рассматривались только положительные варианты, возможный риск не был учтен;
- при принятии решения руководствовались предположениями, подспудными желаниями и ложными предпосылками, а не достоверной информацией;
- при принятии решения была допущена поспешность;
- неправильно были истолкованы факты;
- решение было принято импульсивно.

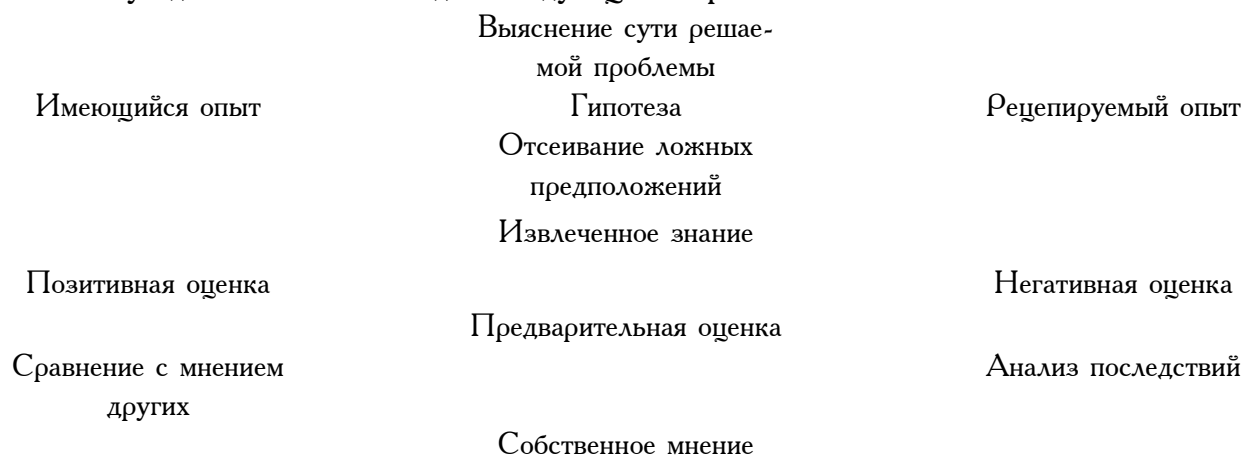
Подобные ошибки могут быть легко искоренимы, если только к принятию решений подходить систематизировано. При этом предпочтение лучше отдавать простым, а не сложным схемам. Если речь идет о решении какой-либо проблемы, то рекомендуется организовать процесс принятия решения следующим образом:



Более детально аналитический процесс принятия решения имеет следующую последовательность:

1. Четкая дефиниция предмета (темы), относительно которого принимается решение.
2. Определение цели принятия решения. (Чего я хочу добиться? Какие средства у меня для этого имеются?)
3. Выработка альтернативных вариантов, соответствующих цели принятия решения.
4. Анализ альтернативных вариантов с точки зрения возможного и желаемого.
5. Оценка негативных последствий того или иного альтернативного решения и их вероятности, а также, насколько возможно, просчет вероятных затрат на их ликвидацию.
6. Принятие окончательного решения.

Можно также руководствоваться другой моделью, относящейся к области выработки суждений. Она выглядит следующим образом:



Процесс принятия группового решения.

Групповая дискуссия в принятии группового решения. Поляризация мнений, крайние укрепляются, средние умирают, расслоение группы, по оценке кто - за, кто - против.

В науке нет ответа, когда дискуссия приводит к расколу или усреднению мнения.

На фазе нахождения решений - эффективнее индивидуальные решения, на фазе разработки - более эффективно групповое решение. Надо учитывать характер задачи, которую решает группа.

Характер задачи.

1. Группа генерирует что-то (выдает много решений).
2. группа что-то выбирает.
3. группа решает как поступить.
4. группа пополняет решением.

Стимулирование групповых решений:

1. Брейнсторлинг - мозговая атака.
2. Синентика - метод соединения разнородного.

Генераторы идей - критики.

Селекторы - затравщики дискуссии, включение всех.

Выявляется зависимость эффективности от сплоченности групп, от стиля лидера, от способа принятия группового решения.

Признаки групп:

1. Интерес индивида выше интереса группы.
2. Чувство личной идентичности заметнее чем социальная идентичность.
3. Самоактуализация - личностное развитие.
4. Внутренний контроль выше внешнего.
5. Моральный резон, человек оправдывает свои поступки моральными критериями, а не знанием (не социальная ориентация).
6. Соотнесение потерь и выгод своих и чужих.
7. Тип разделения ресурсов (материальные, нематериальные, интеллектуальные).
8. Восприимчивость к социальному влиянию.
9. Тип самопрезентации.
10. Разделение достатка и прибыли (в коллективе и группе все знают доходы других, в индивидуальном обществе - неуместно сравнивать).
11. Ощущение включенности в дела группы (высокая степень).

Содержание деятельности руководителя реально состоит из следующих компонентов:

- организация дисциплины сотрудников;
- содействие в работе каждому;
- следить за очередностью решения проблем;

- постановка цели и фиксации успехов в ее достижении;
- распределение полномочий и функций среди сотрудников;
- определение эффективности достижения цели;
- планирование;
- координация;
- делегирование полномочий;
- инструктаж;
- стимулирование подчиненных при достижении цели;
- содействие общению и улучшению мирного климата в коллективе;
- принятие решений;
- распространение информации.

2. Методы и формы организации педагогической деятельности руководителя школы

Основы классификации	Метод	Содержание	Форма применения
По способам взаимодействия	Убеждение Принуждение	Измененное удвоение личности своих обязанностей с целью изменения отношения к деятельности	Доказательство
По способам и структуре взаимодействия	Замечание Предупреждение Выводы	Способы побуждения личности к более ответственному выполнению действия. Способы качественного изменения отношений	Совет Совет Анализ
По мотивам	Организационное стимулирование Моральное стимулирование Материальное стимулирование	Способы повышения моральной и материальной заинтересованности личности в результате своей деятельности. Способы повышения личной ответственности за дело	Разработка организационных структур наиболее сложных видов деятельности организации оценки и самооценки аттестации награждение

Эффективность управленческой деятельности опосредованно находит свое выражение в результатах труда педагогического коллектива. Критерием оценки деятельности школы можно считать соотнесение достигнутых результатов с требованиями, предъявляемыми к школе и прогнозами ее развития как образовательной системы.

Подлинным критерием оценки руководителя служит конечный результат труда всего коллектива, в котором органически соединены результаты труда и руководителя, и исполнителей (Китов А.И., 1984 г.).

Качество руководства и успех

Многочисленные дискуссии на тему о том, каким должно быть руководство - авторитарным, коллегиальным, кооперативным или демократическим - продолжаются и поныне.

Руководство

Личное воздействие на поведение других для реализации поставленных целей (т.е. на поиск, принятие, проведение в жизнь и контроль решений и последствие их выполнения).

Локомационная функция
для проработки целей

Когерентная функция в коллективе:
сохранение или усиление коллектива

ориентация на конкретные задачи
(побуждение, организация, инструктаж)

ориентация на конкретные лица
(внимание, доверие, поощрение)

Обеспечение принятия «правильных» решений.

Обеспечение наличия «нужных» сотрудников и их «правильной» загрузки;
обеспечение прочими ресурсами.

Обеспечение достижения сотрудниками их личных целей;
удовлетворение от выполнения поставленной задачи; само-утверждение, самореализация; уверенность.

Вовлечение сотрудников в обдумывание и решение проблем; сохранение и развитие активности каждого в отдельности и коллектива в целом.

Совместимость в паре «руководитель — заместитель»

Авторитарный - демократический;

Демократический - авторитарный, демократический.

Сангвиник - любой тип темперамента.

Холерик - флегматик, сангвиник.

Меланхолик - сангвиник.

Экстраверт (общительный, разговорчивый, коммуникабельный) - интроверт (замкнутый, молчаливый, необщительный).

Лабильный - ригидный (быстрый, нетерпеливый - медлительный, инертный).

Доминантный - недоминантный (самоуверенный, самонадеянный, самостоятельный, самокритичный, действует по правилам).

Теоретический интеллектуальный стратег - практический умный тактик.

координатор, активный,
решительный, предприимчивый

вдумчивый, тщательно продумывает
ситуацию и проверяет решения в
ходе их выполнения

жесткий, властный, требовательный

мягкий, уступчивый, легко подчиняется
и выполняет указания

смелый, склонный к риску
суровый, невнимательный к людям
вспыльчивый и беспокойный в
условиях отчуждения
доверчивый к документам, к людям

осторожный, осмотрительный
мягкосердечный, отзывчивый
сдержанный, спокойный легко
переносит неопределенность
стремится все проверить и
проконтролировать

Завоевание доверия через:

Личный пример са-
моотдачи и убеж-
денности

Уважение со-
трудников

Искренность стиля
руководства

Планирование карьеры и делового успеха.

1 группа:	2 группа:	3 группа:	4 группа:
личностные факторы	служебные факторы	производственные факторы	рыночные факторы
образование	возраст	функции иерархическое положение	спрос и предложение на рынке труда
профессия	производственный стаж	в должности	конъюнктура
пол		вознаграждения	
профессиональные навыки		отрасль	
		территориальное местоположение	ренгельность

Эффективность руководства образовательной системы зависит от позиций в коллективе руководителя как лидера

Руководство - социальный феномен, порожденный системой официальных отношений. Роль руководителя заранее определена социальной организацией. Назначенный извне он получает властные полномочия, имеет право на применение санкций, его назначение не зависит от воли сотрудников.

Лидерство - феномен, порожденный системой неформальных отношений. Лидер выделяется из числа окружающих его коллег, равных по статусу. Лидерство - психологический феномен и чтобы руководителя признали сотрудники, его функции как социальное явление должны принимать и личностные (психологические) качества

Важным методологическим основанием формирования концепции процесса стимулирования в управленческой деятельности руководителей школы является положение научного управления о том, что управление имеет смысл и значение только тогда, когда оно осуществляется в интересах человека. Без человека и не в интересах человека никакого управления не существует, бесцелевого и бессознательного управления быть не может (М.К.Бочаров, стр.16). Действие законов общественного развития всегда опосредуется в системе управления субъективным фактором, то есть проходит через сознание людей, действующих в соответствии со своими целями и интересами. Следует отметить, что реализация субъективного фактора в управлении справедлива как в отношении управляемой, так и управляющей подсистем.

Усилия отечественных и зарубежных ученых (М.И. Васильев, Н.А. Витке, А.С. Инсаров, Ж.Ж. Керженцев, Д. Карнеги, Э. Мэйо, Т. Питорс, Р. Уотермен и др.) в оптимизации субъективного фактора в целостной системе управления привели к интеграции различных гуманитарных знаний, адаптированных к нуждам управленческой деятельности в виде специальной научной области «управленческой гуманитарологии» (В.М. Шепель), основным предметом которой является управление человеческими ресурсами. Вложение в ресурсы такого рода, утверждают специалисты по управлению персоналом Дж. Иванцевич и А.А. Лобанов, на любом предприятии дают больший эффект, чем в такие ресурсы, как деньги, материалы и оборудование. Мировой опыт реформирования школьного образования неоднократно доказывает, что сказанное в наибольшей степени актуально для учреждений и организаций сферы об-

разования, где доминантное значение имеет социально-психологическая структура предприятия. В этой связи одним из методологических принципов в педагогических системах является личностно-ориентированный подход, содержание которого раскрыто в трудах Б.Г. Ананьева, В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, Р. Бернса, К.Я. Вазиной, Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова и др.

В соответствии с обозначенными принципами в социальных системах управления, каковой является сфера образования, объект не является пассивно воспринимающим органом. Каждый участник педагогического процесса выступает как самоуправляемая, обладающая активностью система, деятельность которой в качестве объекта управления не сводится только к выполнению команд, а выражает сознательный, творческий элемент в управлении. Человек выступает как главная ценность в жизнедеятельности образовательного учреждения, мера всех вещей. Именно он, считает передовая практика управления, решающий фактор развития, источник новаций, перемен и эффективности конечных результатов учебно-воспитательного процесса.

Учитывая, что каждый педагог уникальная, неповторимая личность, нельзя рассчитывать на то, что один и тот же подход к разным работникам, будет равно успешным. Однако, специалисты в области психологии (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, К.Я.Вазина и др.) находят среди многообразия личностных характеристик (ценности, мотивы, взгляды, возможности, интеллект и т.п.) явные стандарты поведения. К ним относят:

1. Поведение личности определяется не только рациональными (сознательными), но и эмоциональными (бессознательными) факторами;
2. Личность действует, с одной стороны, в соответствии со своими внутренними склонностями и решениями, а с другой, - в соответствии с внешней обстановкой.

До 6 месяцев или до 1 года - адаптационный период поэтому уровень эффективности работы невысокий. После 1 года и до 2 лет идет постепенное освоение профессиональных умений и накопление опыта, С 2 до 7 лет - оптимальная продуктивность деятельности руководителя. После семи лет работы - снижение эффективности работы, чтобы поддержать деятельность на уровне эффективности, необходима умелая система стимуляции деятельности или продвижение по служебной лестнице.

Успех руководства зависит от способностей руководителя, которые рассматриваются как общие (интеллект) и специфические (профессиональные знания и умения).

Влияние интеллекта на эффективность руководства, по словам Е. Гизелли (1963), носит криволинейный характер. Это значит, что наиболее эффективными оказываются руководители не с чрезмерно высокими или низкими показателями интеллекта, а имеющие промежуточные по степени выраженности его оценки.

А. Фидлер и А. Лейстер (1977) объясняют факт невысокой корреляции интеллекта и эффективности деятельности руководителя наличием множества промежуточных переменных факторов, располагающихся в диапазоне руководимого пространства от интеллекта и эффективности выполняемого задания. Руководитель должен умело сочетать теоретический и практический интеллект, так как функции, которые он

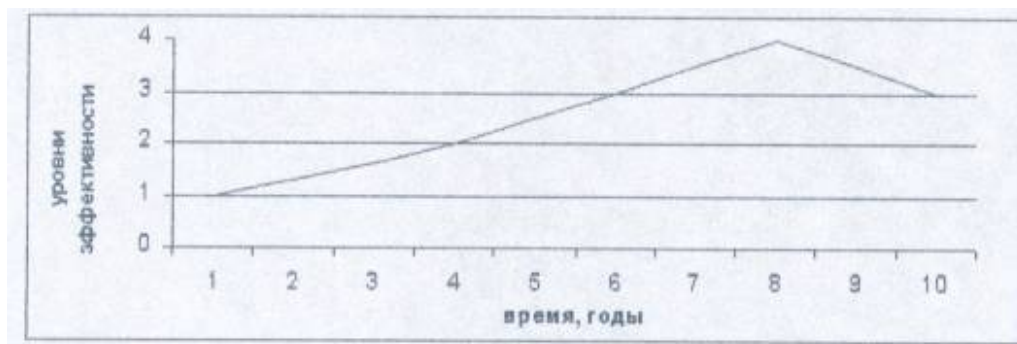
выполняет, заключаются в несопоставимости с учебной деятельностью (теоретический склад ума).

Специальные умения состоят из профессиональных знаний, умений, комплектности, информированности.

Структура личности руководителя складывается из:

- | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------------------------|
| профессиональной структуры личности | и | общей структуры личности |
| • организаторские способности (ядро); | | • мотивация; |
| • профессиональная компетентность; | | • волевая сфера; |
| • педагогические способности; | | • интеллект; |
| • коммуникативные качества; | | • характер; |
| • нравственные качества. | | • эмоционально-чувственная сфера. |

Эффективность работы руководителя в зависимости от стажа работы



3. Характеристика людей с различным уровнем творческого потенциала

Очень низкий, низкий	Очень высокий, высокий
Расчетлив, методичен, дисциплинирован, послушен.	Мыслит нестандартно, подходит к решению задач под неожиданным углом зрения.
Чаще решает готовые проблемы; чем ищет их.	Сам ищет проблемы и пути их решения.
Решает проблемы уже опробованными и известными методами.	Манипулирует различными методами, ищет новые.
Логичный, надежный	Нелогичный, неподатлив, часто противоречив.
Достигает цели любой ценой, любыми методами и средствами.	Достижение цели обходит допустимыми средствами.
Способен и в высшей степени точен при выполнении мелких операций, шаблонной работы.	Способен выполнять шаблонную работу в короткое время, быстро переделывает ее.
Пользуется доверием коллектива лишь в спокойной стандартной ситуации.	Имеет тенденцию к управлению коллективом в неопределенной критической ситуации.
Оспаривает предписания, нормы лишь когда уверен в поддержке.	Часто оспаривает предписания и нормы, не обращая внимание на существующие обычаи.
Склонен к сомнениям, остро реагирует на критику, приспосабливается к ней, легко поддается общественному мнению и мнению начальства, уступчив.	Не склонен к сомнениям, разрабатывая идеи, не считает нужным заручиться поддержкой начальства.

Начальные стадии творчества.

1. Творческие люди несмотря на неровности в работе время от времени предлагают оригинальные неожиданные решения, интересные идеи.
2. Они находят удовлетворение в самом процессе работы, которой занимаются без принуждения, увлеченно.
3. Они резко проводят четкую грань между личностным и общественным, когда речь идет о том, чем бы заниматься на работе.
4. Если увлечен своими делами, он скорее всего будет расценивать это как посягание на личные интересы.
5. Творческая личность стремится к независимости, самостоятельности, уединению.

Качество руководителей

(которые ценят подчинение на основе ранжирования).

Концептуальные способности и стандарты поведения:

1. Энергичная инициативность и решительность, в том числе в условиях риска
2. Долгосрочное предвидение и гибкость.
3. Широта взглядов, глобальный подход.
4. Упорная работа и непрерывная учеба.

Черты личности, которые обуславливают эффективность руководства.

Доминантность (господство, преобладание, влияние, если только требования и преимущество эффективности деятельности 60% надо вызвать этим, стать лидером).

Уверенность в себе (в трудной ситуации на него всегда можно положиться: поддержит, защитит, легче думать о будущем, не боится наказания сверху).

Эмоциональная удовлетворенность (контроль за своими эмоциями. Плохо и если скандалит, и если держит в себе, что ведет к заболеваниям. Средства эмоциональной разрядки: алкоголь).

Стрессоустойчивость (специальные тесты на замену для менеджеров).

Креативность (способность к творческому труду с инновациями: элементы новизны, творчество в деятельности других людей).

Стремление к достижению цели (цели должны быть умеренными и достигнутыми, не подвергающими себя риску).

Придирчивость.

Ответственность.

Надежность выполнения задания.

Независимость (самостоятелен в принятии решений).

Общительность.

Результат деятельности, как считает Андреева Г.М. (1988), зависит от *стиля руководства*, которые сегодня рассматриваются как традиционные.

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА

Формальная сторона

Содержательная сторона

Авторитарный (директивный) стиль

Деловые краткие распоряжения. Запросы без снисхождения, с угрозой. Четкий язык, неприветливый, толкует порицания субъективно, эмоции в расчет не принимаются. Показ примеров - не система. Позиция резка - вне группы.

Дела в группе планируются руководителем заранее (во всем их объеме). Определяются лишь непосредственные цели, дальше - не известно. Голос руководителя - решающий.

Демократический (коллегиальный) стиль

Инструкции в форме предложений. Речь идет о товариществе. Похвала и порицание с совета. Разрешения и запреты с одолжениями. Позиция руководителя - внутри группы.

Мероприятия планирует не заранее, а с группой. За предложения отвечают все. Все разделы работы общедоступны.

Нейтральный (конвенциональный) стиль

Тон - конвенциональный. Отсутствуют похвала, порицание. Инициатива сотрудников. Позиция руководителя незаметна, в стороне от группы.

Доля группы идет сама. Руководитель не дает указаний. Результат работы складывается из отдельных интересов или исходит от лидеров подгрупп.

Современные подходы в описании стиля руководства

Новаторско-аналитический стиль наиболее популярен в зарубежных фирмах. Отражает предназначенность организации, энергичность и новаторство. Чуткость к новой информации и идеям. Генерирование большого числа идей и альтернатив. Быстрое принятие решений, хорошая интеграция коллективных действий, четкость в формировании целей и установок, готовность учитывать мнение других, терпимость к неудачам. (Коно Г.)

Соучаствующее управление.

1. Регулярные совещания руководства с подчиненными.
2. Открытость отношений между руководителями и подчиненными.
3. Вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений.
4. Доминирование руководителя над подчиненными рядом помощников.
5. Участие рядовых в планировании.
6. Создание особых групповых структур, нацеленных правом самостоятельного принятия решений.
7. Предоставление работнику права автономных разработок проблем (Кузнецова Е.Л.).

Блейк Р., Мургон Д. дают следующую классификацию стиля руководства с учетом двух параметров: забота о членах коллектива и отношение к работе.

Значительное	1.9. Максимум внимания к людям, минимум - к работе.	5.5. Умеренное внимание к работе и людям.	9.9. Высокая ориентация на эффективность работы в сочетании с доверием и уважением к людям.
Забота о людях			
Незначительное	1.1. Незначительное внимание к производству и людям.		9.1. Максимум внимания к работе и минимум - к людям.
	Незначительное ←	Забота о производстве →	Значительное

- 1.9. - к демократическому стилю;
- 9.1. - авторитарный стиль;
- 9.9 - адекватные требования.

4. Социально-психологические особенности исполнительской деятельности

Психология исполнителя разработана меньше всего.

Исполнение - совокупность методов и приемов реализации управленческих решений. Субъект - отдельный исполнитель или группа.

Свойства исполнителя

1. Направленность исполнителя идет на цель, содержание, задачи и понимание целей.
2. Заинтересованность (мотивированность), значимость.
3. Самостоятельность (или бежит к руководителю).
4. Ответственность за себя, за других, за общие результаты.
5. Организованность (порядок, точность, планомерность).
6. Компетентность (подготовленность к решению поставленной задачи).
7. Творческая речь исполнителя.

Типы исполнителей

I. Творческий. Самостоятельность, компетентность, творчество (с людьми со сложным характером трудно взаимодействовать, они реализуют самих себя). Они:

1. Более наблюдательны.
2. Подчеркивают ту черту истины, которую другие не замечают.
3. Независимость суждений.
4. Высокая мотивация в приобретении знаний (потребность).
5. Удержание в памяти большого количества идей, синтез идей.
6. Обладает высокой чувствительностью (по нервно-психическим качествам).
7. Сложная внутренняя жизнь, часто сам провоцирует конфликты.
8. Высокая готовность актуализации своих подсознательных импульсов (сны, предвидение, интуиция).
9. Большой диапазон поведенческих реакций (здравые и сумасбродные, созидательные и разрушительные), сложные люди.
10. Чуткое восприятие между «Я» и не «Я», собой и окружающим миром.

Методы воздействия на творческую личность: предание гласности результатов их работы, указывать как пример для других, моральные поощрения. Нельзя им ставить других в пример.

II. Сверхнормативный тип исполнителя. Целенаправленность, заинтересованность, организованность, делает больше, чем положено, но в рамках требований руководителя (передовики, отличники).

Мотивация разная: больше заработать, престиж, желание получить публично положительную оценку, привычка (стандарт поведения, по другому не могут).

Методы воздействия:

1. материальное поощрение;
2. моральное поощрение и ставить их в пример.

III. Нормативный, регламентированный тип исполнителя самый распространен-

ный тип, делает то, что требует руководитель. Целенаправленность, компетентность, ответственность несколько выше среднего.

Методы воздействия: единство материальных и моральных поощрений, указание на пример: «Делай, как я!».

IV. Пассивное исполнение. Замыкается на деталях, часто обращается к руководителю по мелочам, низкий показатель самостоятельности. Чем ниже компетентность руководителя, тем предпочтительнее III и IV тип исполнителя.

Методы воздействия: надо поощрять и стимулировать самостоятельность, не поощрять частое обращение к руководителю.

V. Преобразованное исполнение. Внешне соглашаясь с руководителем, исполнитель делает по-своему:

1. Ограниченная инициатива исполнителя.
2. Исполнение с высоким уровнем притязания, низко оценивает руководителя и хочет занять его место.
3. При нетребовательном руководителе, нерешительном иногда его игнорирует.

Методы воздействия:

1. Коррекция стиля управления (не надо ограничивать).
2. Во втором случае не выделять, не поощрять, не ставить в пример, равное отношение, чтобы нейтрализовать их.
3. Группе надо требовать сменить руководителя.

VI. Низко-мотивированное исполнение. Целенаправленность, заинтересованность, ответственность — низкие показатели; остальные - средние.

Методы воздействия: заинтересовать его.

VII. Уклоняющееся исполнение. Целенаправленность, заинтересованность поровну низкая, на остальные - высокая.

Методы воздействия: меры административного воздействия, приказы, честность, контроль поэтапный с регламентом времени.

VIII. Отказ от исполнения. Привлечение 3-х лиц, разбирательство причин.
Выход: либо менять руководителя, либо - исполнителя.

Глава V. Практические основы деятельности руководителя ШКОЛЫ

1. Урок

Урок - это логически законченный, целостный, ограниченный определенными рамками времени отрезок учебно-воспитательного процесса. В нем представлены все основные элементы учебно-воспитательного процесса: цели, содержание, средства» методы, организация. Качество урока зависит от правильного определения каждого из этих компонентов и их рационального сочетания.

Строя урок, необходимо определить не только какие знания должны быть усвоены, но и на каком уровне они должны быть усвоены на этом уроке. Но так как урок — это звено целостного учебного процесса, то не на каждом уроке основное его содержание может быть усвоено на всех трех уровнях;

- а) на уровне восприятия, осмысления и запоминания;
- б) на уровне применения знаний по образцу;
- в) на уровне применения знаний в новой ситуации;
- г) на уровне анализа, синтеза, оценки.

Состав современного содержания образования и закономерности процесса обучения в целом, а усвоения в частности, определяют ряд неперенных требований к уроку, которые необходимо учитывать.

1. Урок должен предусматривать не только изложение материала, содержания, но и задания, предполагающие применение усвоенных знаний на практике.

2 Часть этих знаний должна быть получена учащимися в процессе самостоятельного поиска путем решения поисковых задач, насколько доступен поиск такого содержания для учащихся соответствующего возраста, насколько важны способы деятельности, которыми ученик овладевает в процессе поиска.

3. Изложение материала на уроке может и должно быть вариативным по своей структуре. В одних случаях излагается готовая информация в форме объяснения и с помощью иллюстраций. В других случаях содержание знаний изучается путем постановки учителем проблемы и раскрытия им путей ее доказательного решения.

Изложение знаний может протекать в форме рассказа, лекций, чтения учебника, просмотра диафильмов и так далее. Характер изложения определяется внутренней структурой, способом построения - объяснительно-иллюстративным или проблемным.

4. Одним из основных требований к уроку является научность, неперенным условием научности содержания урока является ознакомление учащихся с доступными им методами науки.

5. Существенной стороной урока является индивидуализация обучения. Сочетание индивидуализации обучения с классно-урочной формой коллективной работы весьма нелегкая задача. Это, во-первых, внесение в изложение содержания различной

степени сложности, учитывающей интересы и возможности разных категорий учащихся, памятуя, что самое сложное содержание может оказаться не под силу некоторым для активного усвоения, но должно быть понятно всем. Это, во-вторых, поручение заданий для самостоятельной работы разной степени трудности, но в такой системе, чтобы слабые и средние учащиеся могли постепенно переходить от менее трудного содержания заданий к более сложным. Это, в-третьих, возвращение слабых учащихся к более сложным заданиям предшествующих тем после изучения последующих, когда задания могут быть решены на новом уровне подготовки.

6. Ни один урок не может решать всех задач обучения. Он является частью темы, курса, учебного предмета. Важно всегда сознавать, какое место он занимает в системе учебного предмета, каковы его дидактические цели. Урок должен быть логической единицей темы, раздела, курса. Урок - это педагогическое произведение и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся.

Соблюдая основные требования к уроку, учитель вносит как в осуществление этих требований, так и в сочетание компонентов урока свое искусство, свой методический почерк, зависящий как от характера класса, так и от его индивидуальных черт.

Структура каждого урока в соответствии с его логикой должна быть четкой, со строгим переходом от одной части урока к другой в соответствии с дидактической целью урока и закономерностями процесса обучения. Но этими частями являются не традиционный опрос, обучение новому, закрепление и т.д., а шаги, обуславливающие движение к цели урока, т.е. усвоение его содержания.

7. На уроке должно иметь место закрепление знаний посредством воспроизведения знаний учащимися, упражнений в навыках и умениях путем выполнения заданий на применение знаний в измененной ситуации.

8. Учебный процесс немислим без неоднократного повторения содержания знаний и умений. Форма повторения может быть различной, в зависимости от целей урока и его содержания.

9. На уроках должен иметь место систематический и планомерный контроль за качеством усвоения знаний учащимися. Главный критерий качества урока - не применение тех или иных видов работы, а обученность учащихся, достижение целей урока. Культура учителя, его интеллектуальный и нравственный облик являются одним из главных условий эффективности урока.

Структурные элементы учебного занятия

Этапы	Дидактические задачи	Показатели реального результата решения задачи
Организация начала занятия	Подготовка учащихся к работе на занятии	Полная готовность класса и оборудования, быстрое включение учащихся в деловой ритм
Проверка выполнения домашнего задания	Установление правильности и осознанности выполнения домашнего задания всеми учащимися, выявление пробелов и их коррекция	Оптимальность сочетания контроля, самоконтроля и взаимоконтроля для установления правильности выполнения задания и коррекции пробелов
Подготовка к основному этапу занятий	Обеспечение мотивации и принятия учащимися цели учебно-познавательной деятельности, актуализация опорных знаний и умений	Готовность учащихся к активной учебно-познавательной деятельности на основе опорных знаний
Усвоение новых знаний и способов действия	Обеспечение восприятия, осмысления и первичного запоминания знаний и способов действий, связей и отношений в объекте изучения	Активные действия учащихся с объектом изучения; максимальное использование самостоятельности и добывания знаний и овладении способами действий
Первичная проверка понимания	Установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала; выявление пробелов и неверных представлений и их коррекция	Усвоение сущности усваиваемых знаний и способов действий на репродуктивном уровне. Ликвидация типичных ошибок и неверных представлений у учащихся
Закрепление знаний и способов действий	Обеспечение усвоения новых знаний и способов действий на уровне применения в измененной ситуации	Самостоятельное выполнение заданий, требующих применения знаний в знакомой и измененной ситуации
Обобщение, систематизация знаний	Формирование целостной системы ведущих знаний по теме, курсу; выделение мировоззренческих идей	Активная и продуктивная деятельность учащихся по включению части в целое, классификации и систематизации, выявлению внутрипредметных и межкурсовых связей
Контроль и самопроверка знаний	Выявление качества и уровня овладения знаниями и способами действий, обеспечение их коррекции	Получение достоверной информации о достижении всеми учащимися планируемых результатов обучения
Подведение итогов занятия	Дать анализ и оценку успешности достижения цели и наметить перспективу последующей работы	Адекватность самооценки учащегося оценке учителя. Получение учащимися информации о реальных результатах учения
Рефлексия	Мобилизация учащихся на рефлексию своего поведения (мотивации, способов деятельности, общения). Усвоение принципов саморегуляции и сотрудничества	Открытость учащихся в осмыслении своих действий и самооценке. Прогнозирование способов саморегуляции и сотрудничества
Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	Обеспечение понимания цели, содержания и способов выполнения домашнего задания. Проверка соответствующих записей	Реализация необходимых и достаточных условий для успешного выполнения домашнего задания всеми учащимися в соответствии с актуальным уровнем их развития

2. Развитие познавательных способностей учащихся

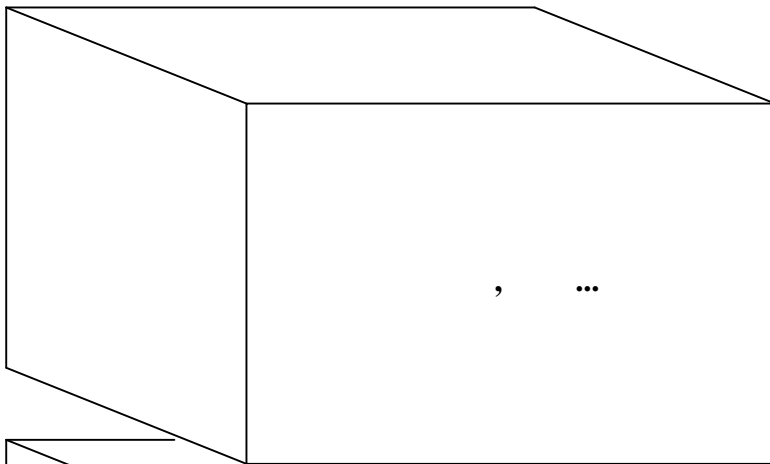
ЗНАНИЕ	когда..., где происходило..., напишите формулу..., перечислите..., назовите правило...
ПОНИМАНИЕ	закончите фразу..., что вы узнали..., почему..., преобразуйте выражение..., объясните взаимосвязь..., расскажите своими словами...
ПРИМЕНЕНИЕ	объясните цель применения..., решите данную задачу несколькими способами..., какая теория позволит объяснить данное явление..., выполните упражнение с применением данного правила..., проверьте предложения, гипотезы, выводы...
АНАЛИЗ	какова структура..., классифицируйте..., что является следствием..., сравните..., проанализируйте причины..., произведите разбор текста, предложения, слова...
СИНТЕЗ	найдите решение..., предложите алгоритм..., найдите альтернативу..., составьте из элементов..., каковы возможные объяснения..., систематизируйте..., составьте таблицу, схему...
ОЦЕНКА	оцените логику..., опишите достоинства..., выделите критерии..., соответствует ли..., что Выдумаете о..., насколько верны выводы...

Учеными выделяются несколько уровней познавательной активности учащихся.

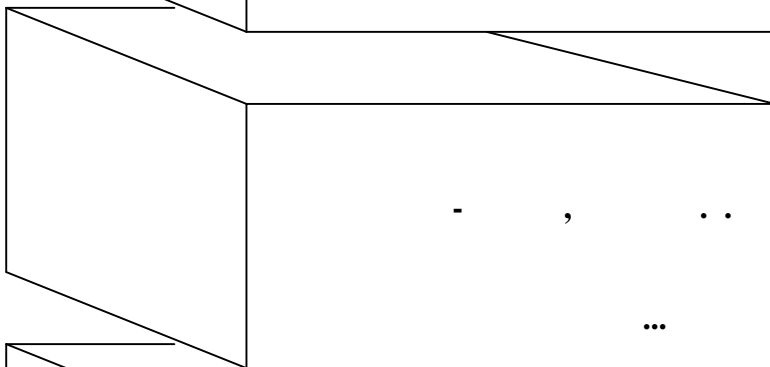
Это:

- уровень знания (факты, события, даты, законы, понятия и т.д.),
- уровень понимания (умение установить внешние связи между явлениями и предметами),
- уровень применения (умение применять знания на практике),
- уровень анализа (умение установить внутренние причинно-следственные связи),
- уровень оценки (выразить свое отношение к происходящему),
- уровень синтеза (умение моделировать, прогнозировать).

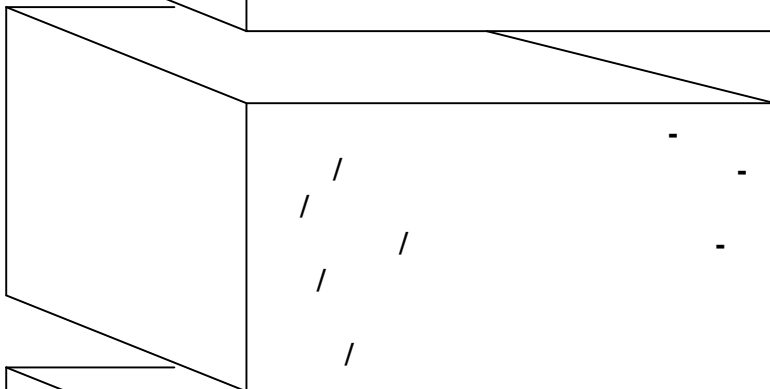
Элементы мыслительного процесса.



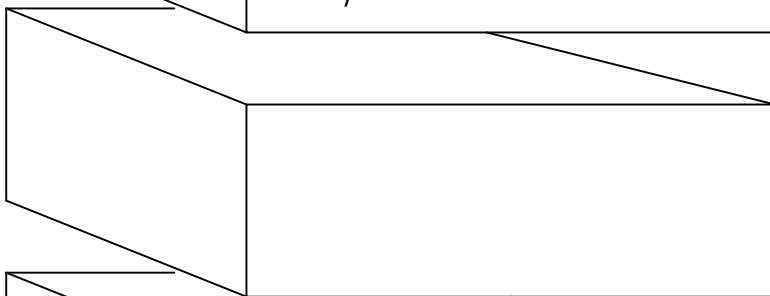
-



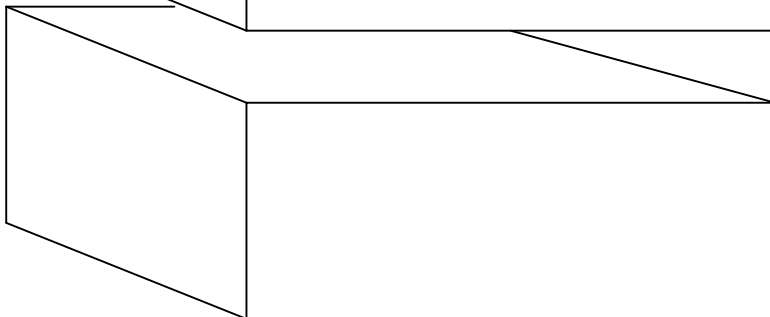
-



-



-



,

3. Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал)	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые.
2	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет
3	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы достаточно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает
4	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач)	Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов

Развитие познавательной активности учащихся.

Мышление — один из важнейших видов человеческой деятельности. Оно дает нам возможность знать, судить о чем-то, предвидеть что-то. Чтобы научиться мыслить, надо знать механизм действия мыслительных операций, таких как анализ и синтез, сравнение, обобщение и доказательство, установление причинно-следственных связей, создание образа, составление простого и сложного плана, выделение понятий.

Анализ - мысленное расчленение предмета или явления, рассмотрение его отдельных свойств, сторон, частей.

Синтез — исследование явлений в их единстве, взаимосвязи частей, сведение в единое целое данных, добытых анализом.

Сравнение - нахождение общих признаков, свойств, различий, отличающих сравниваемые предметы и явления. **Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления.**

Понятие - логически оформленная общая мысль о предмете, явлении.

Доказательство - система умозаключений, с помощью которых выводится новое положение.

Умозаключение - высокая степень логического отражения действительности. Этим словом называется как сама форма мышления, так и его результат, т.е. вывод.

Причинно-следственные связи - умение ответить на вопрос **почему?**

Приемы создания образа. «Образ» (представление) - мысленная картина изучаемого предмета, объекта или явления.

Различают:

- а) образ памяти (воспроизведение того, что человек видел),
- б) образ воображения (создание новых образов).

Приемы работы с учебником: Виды текстов:

- 1. Выделение главного - основные
- 2. Сортировка материала - дополнительные
- 3. Составление простых и сложных планов, планов-тезисов - пояснительные
- 4. Воспроизведение фактического материала

Требования к плану:

- 1. План должен содержать только главные мысли.
- 2. Части плана должны быть связаны между собой.
- 3. Пункты плана должны быть четко сформулированы.

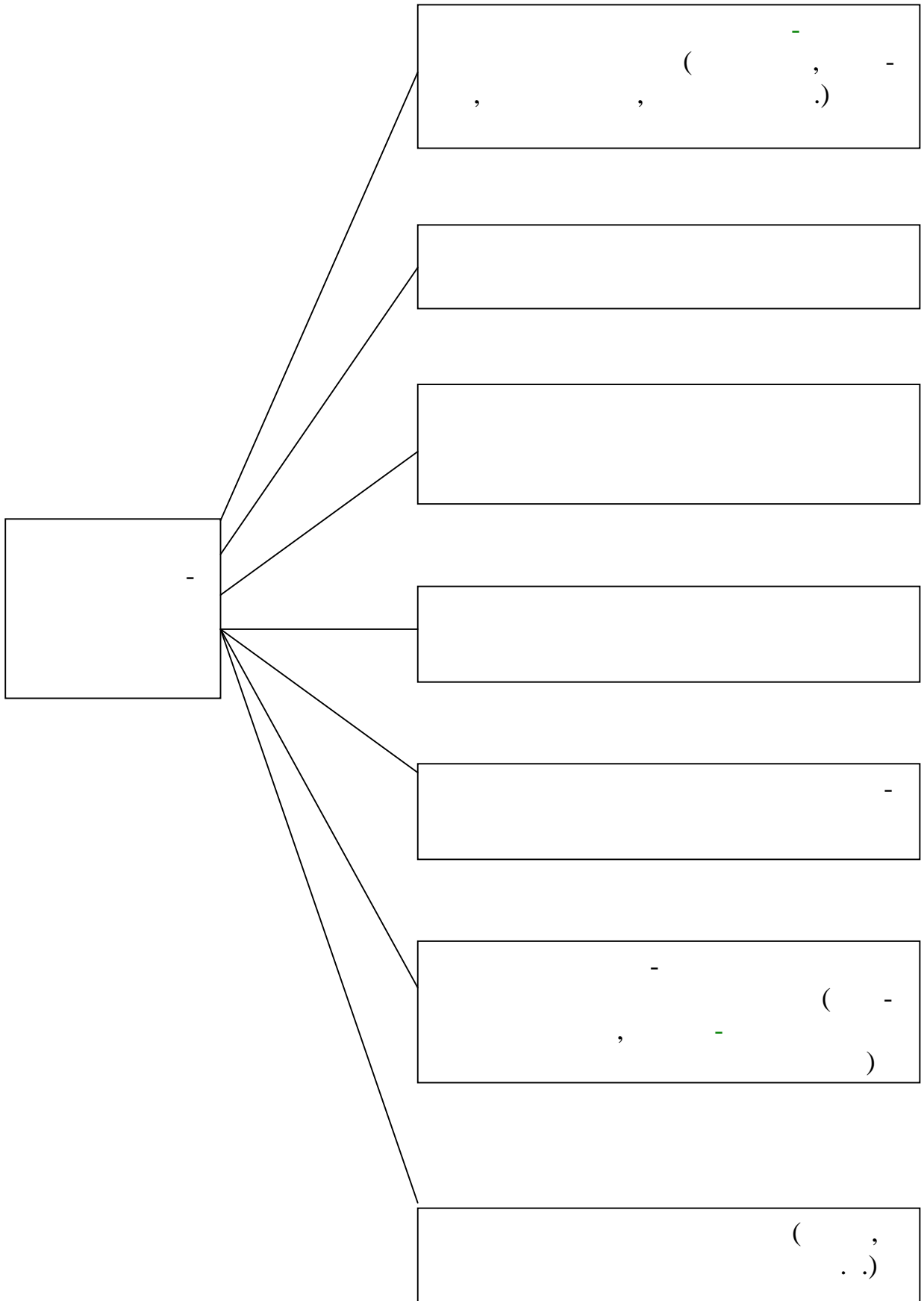
«Естественные законы запоминания»:

- 1. Впечатление.
- 2. Повторение.
- 3. Запоминание.

Систематика мышления

Категория	Определение	Ключевые слова	Конечный продукт
СИНТЕЗ	Перегруппировать отдельные части и создать новое целое	Сочинять, конструировать, изобретать, создавать, выдвигать гипотезы, строить, предсказывать, перегруппировать части, представлять	План урока, Песня, Стихотворение, Рассказ, Реклама, Изобретение
ОЦЕНКА	Оценить что-то на основе критериев. Привести доказательства суждению	Оценивать, выражать мнение, выделять приоритеты, давать рекомендации, критиковать	Решение, Рейтинг, Статья в газету, Дебаты, Критика, Защита / Вердикт
АНАЛИЗ	Понимать отношение частей к целому. Понимать структуру и мотивы. Отмечать ошибки.	Исследовать, классифицировать, сравнивать, противопоставлять, решать	Опрос, Анкета, План, Решение, Отчет, Проспект
ПРИМЕНЕНИЕ	Использовать знания в другой ситуации	Демонстрировать, пользоваться картой, путеводителем, схемой и т. д., строить, готовить	Рецепт, Модель, Художественное произведение, Демонстрация, Изделия народных промыслов
ПОНИМАНИЕ	В общем понимать понятия и программу. Передавать другими словами	Перефразировать, приводить примеры, объяснять, обобщать, переводить, использовать символы, редактировать	Рисунок, Диаграмма, Ответ на вопрос, Обзор
ЗНАНИЕ	Способность запоминать и заучивать	Рассказывать, читать наизусть, составлять список, заучивать, запоминать, давать определение, находить	Задания в учебнике, Контрольная, Тест, Экзамен, Словарный запас, Отдельные факты

Факторы, влияющие на качество знаний



4. Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности.	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий.	Не осознает содержание учебных действий и не может дать отчета о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа), не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем.	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.
3	Неадекватный перенос учебных действий.	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приноровить его к условиям конкретной задачи.	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно.
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя.	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действий.

5	Самостоятельное построение учебных действий.	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу.	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условия задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.
6	Обобщение учебных действий.	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач.

5. Уровни сформированности действий контроля.

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля.	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не направляются даже в отношении многократно повторенных действий.	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников.
2	Контроль на уровне произвольного внимания.	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и несистематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий.	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет.
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания.	При выполнении нового действия введенная его схема осознается, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотношение со схемой; ретроспективно такое соотношение продельывает, ошибки исправляет и обосновывает.	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после ее решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет.

4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее адекватность новым условиям.
5	Потенциальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы.	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям.
6	Актуальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно.	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий еще до начала их фактического выполнения.

6. Уровни сформированности действия оценки

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие оценки.	Ученик не умеет, не пытается, не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи.
2	Неадекватная ретроспективная оценка.	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя.	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
3	Адекватная ретроспективная оценка.	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников.

4	Неадекватная прогностическая оценка.	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия.	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя.
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка.	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия, делает это неуверенно, с трудом.
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка.	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решать, исходя из четкого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения.

7. Классификация способностей — индивидуальная карта развития школьника

Логические / Математические способности

Часто называются «научным мышлением». Связаны с индуктивным и дедуктивным анализом, цифрами и пониманием абстрактных закономерностей.

Вербальные /

Лингвистические способности

Данный тип восприятия связан со словами и речью -письменной и устной. Доминирует в Западной системе образования.

Интравертные способности

Относятся к внутреннему миру, способности к рефлексии, метапознанию (например, раздумья о мудрых высказываниях) и духовной жизни.

Экстравертные способности

Развиваются при межличностном общении.

7

пути познания
**РАЗЛИЧНЫЕ
СПОСОБНОСТИ**

Визуальные /

Пространственные способности

Данный тип восприятия относится к зрению и способности мысленно представить предмет, включая способность создавать мысленный образ.

Кинестетические способности

Связаны с физическими действиями и рефлексиями, включая моторную деятельность мозга, контролирующую движения тела.

Музыкальные / ритмические способности

Опираются на восприятие тональности, включая различные звуки природы, а также чувство ритма.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

(заполняется при поступлении ребенка в школу и при переходе в среднее звено учителем, психологом и родителями)

I. Общие сведения

- 1.1. Фамилия, имя, отчество
- 1.2. Год число, месяц рождения
- 1.3. Адрес постоянного проживания
- 1.4. Особенности семьи(опекаемые, сироты, полные, неполные)
- 1.5. Бытовые условия

II. Данные психологической готовности к школе.

- 2.1. Социальная готовность
- 2.2. Интеллектуальная готовность
- 2.3. Двигательная готовность

III. Взаимоотношения в семье

- воспитательно-сильные
- психически отягощенные

IV. Социальный статус ученика в коллективе

- лидер
- предпочитаемый
- принятый
- изолированный
- пренебрегаемый
- отверженный

V. Увлечения ребенка, склонности

- к спорту
- к художественной деятельности
- к музыке
- к технике
- к природе
- к труду
- общие

VI. Мотивация к учебе

- социальная
- собственно-учебная
- эгоистическая

VII. Особенности познавательных процессов

7.1. Внимание

- объем произвольного внимания
- переключаемость внимания
- распределение внимания

7.2. Восприятие

- на материальном уровне
- на материализованном уровне
- на перцептивном уровне
- на абстрактном уровне

7.3. Воображение

- воссоздающее
- творческое

7.4. Память

- зрительная
- слуховая
- моторно-двигательная
- образная
- механическая
- смысловая

7.5. Мышление

- конкретное
- абстрактное
- логическое
- творческое
- вербально-образное
- невербальное

VIII. Личностные свойства учащегося

- тип темперамента
- направленность личности (экстраверт, интроверт)

: _____

8. Аспективный анализ урока с точки зрения достижения эффективности образовательного процесса

I.

- 1.1 тип и структура урока.
- 1.2 Роль и место урока в системе темы (блока).
- 1.3 Тема и задачи урока.
- 1.4 Используемые педагогические технологии.

II. Эффективность урока в аспекте:

2.1 организационных форм работы:

- а) высокая организация работы — 5б.
- б) достаточно оптимальная — 4б.
- в) в основном организована — 3б.
- г) не организована или неэффективно организована — 2б.

2.2 обоснованности выбора методов обучения в связи с типом, структурой урока и технологией:

- а) научно обоснована — 5б.
- б) интуитивно подобраны оптимально — 4б.
- в) выбор методов обучения не достаточно эффективен — 3б.
- г) выбор методов ничем не оправдан — 2б.

2.3 обоснованность принципов обучения в связи с закономерностями педагогического процесса и развития личности:

- а) научно обоснованы — 5б.
- б) не противоречат закономерностям развития детей — 4б.
- в) слабо опираются на закономерности развития — 3б.
- г) противоречат закономерностям развития — 2б.

2.4 целесообразности форм самостоятельной работы учащихся:

- а) оптимальны по времени и объему — 5б.
- б) излишне завышены или занижены (результативны) — 4б.
- в) малорезультативны по ряду причин — 3б.
- г) не результативны — 2б.

2.5 дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся:

- а) уровневое дифференцированное содержание образования с учетом всех категорий учащихся — 5б.
- б) подбор заданий для сильных и слабых учащихся — 4б.
- в) содержание образования не вариативно — 3б.
- г) содержание образования не способствовало развитию сильных, слабых и средних учащихся с учетом их способностей, мотивации, сформированности умений — 2б.

III. Эффективность урока в аспекте:

3.1 воспитательного воздействия на учащихся:

- а) высокое — 5б.
- б) среднее — 4б.
- в) нейтральное — 3б.
- г) низкое — 2б.

3.2 результативности обучения и обучаемости учащихся:

- а) очень результативное (освоение материала на разных уровнях всеми учащимися) — 5б.
- б) достаточно результативное (недостаточная нагрузка на сильных учащихся) — 4б.
- в) среднее (недостаточная нагрузка на сильных и слабых учащихся) — 3б.
- г) низкое (работа на средний уровень без уровневой дифференциации) — 2б.

3.3 развитие психических познавательных процессов; больше заданий было для развития:

- а) внимания — 2б.
- б) памяти — 2б.
- в) воображения, представления — 3б.
- г) логического мышления — 4б.
- д) пропорционально на все процессы познания — 5б.

3.4 психологической комфортности участников педагогического процесса:

- а) атмосфера дружелюбия и взаимопомощи — 5б.
- б) атмосфера дружелюбия — 4б.

- в) нейтральная атмосфера- 3б.
- г) атмосфера индивидуализма— 3б.
- д) атмосфера отчужденности — 2б.

IV. Развитие познавательной активности учащихся по:

- а) формированию знаний — 1б.
- б) работа по пониманию и представлению — 1б.
- в) работа по применению знаний — 2б.
- г) аналитической деятельности учащихся — 4б.
- д) синтетической деятельности учащихся — 4б.
- е) оценочной деятельности учащихся — 4б.

Урок эффективный - 45 - 49

Достаточно эффективный - 35 - 45

Малоэффективный - 25 - 35

Неэффективный - 15 - 25

9. Вопросы для самоанализа урока

1	?	
2	« ? »	
3) ?) ?) ?	
4	? , ?	
5	(? ,)	
6	?	
7	? ?	
8	? ? ?	

9	?	,	?	
10	?		-	
11	?		?	-
12	?	,		-
13	?	«	»	-
14	?	?	?	-

10. Анализ результатов работы по итогам четверти

1.1

:

1.2

1.3

:

1.4

:

1.5

:

1.6

:

1.7

:

: _____

: _____

11. План-график внутришкольного контроля

-						
	. .0.	,				
			1	2	3	4
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
<p style="text-align: center;">:</p> <p style="text-align: center;">:</p> <p>— , — , — ,</p> <p>3— . , — , — ,</p> <p>— . 3— . — ,</p> <p style="text-align: center;">— . — ,</p> <p style="text-align: center;">— . — ,</p>						

12. Примерное распределение рабочего времени руководителей школы (в часах)

/						-	
1		9	36	9	36	9	36
2		1	4	1	4	1	4
3	, -	6	24	4	20	4	20
4		3	12	2	8	2	8
5		3	12	5	20	1	4
6	-	1	4	1	4	6	24
7		2	8	4	16	2	8
8		2	8	4	16	5	20
9		3	12	5	20	5	20
10	,	5	24	3	12	4	16
11		4	16	1	4	0,5	2
12		1	4	1	4	0,5	2
	:	40	164	40	164	40	164

13. Система внутришкольного контроля.

Сроки	Содержание	Рабочая группа	Примечание
Сентябрь	Предварительный, фронтальный контроль. Анализ учебного года. (Готовность школы к работе: материально-техническая база, обеспечение кадрами, комплектование классов. ГПД, утверждение режима школы, анализ бюджетных ассигнований, состояние текущей школьной документации)	Директор школы, заместители директора, председатель совета shk., воспитатель	Итог: совещание при директоре
Январь	Текущий фронтальный контроль. Подведение предварительных итогов учебного года. Выполнение режима работы школы, организация работы с педкадрами, состояние преподавания учебных предметов, качество знаний учащихся, предварительная проверка выполнения программ, организация внеклассной воспитательной работы, работа с родителями и общественностью, корректировка плана работы на II полугодие, создание творческих групп из числа лучших учителей по разработке общешкольного плана на новый учебный год	Директор школы. Зам. директора, руководитель научно-методических лабораторий (МНЛ)	Итог: заседание педсовета
Май	Итоговый фронтальный контроль. Завершение учебного года: итоги работы школы за год, проверка реализации всего намеченного в плане работы путем проведения контрольных работ и контрольных срезов в течение учебного года, устных опросов по линии администрации, глубокого анализа и самоанализа своей деятельности учителями и руководителями школы, диагностирование методической работы, воспитательной работы с учащимися и родителями, анализ выполнения бюджетных ассигнований, предварительное обсуждение основных направлений проекта плана работы школы на новый учебный год	Директор, зам. директора, психолог, руководитель НМЛ, члены совета школы	Итог: заседание педсовета

-

Сроки	Содержание	Рабочая группа	Примечание
Сентябрь	Единство требований к учащимся 5 классов со стороны учителей-предметников, учет индивидуальных особенностей и личностных качеств как важнейшие факторы формирования личности школьника	Зам. директора, кл. воспит., учителя, работающие в этих классах	На малом педсовете
Октябрь	Организация и совершенствование туристско-краеведческой работы (план, опыт, прогнозы)	Зам. директора по воспитательной работе, классные воспитатели, учителя географии	Совещание при завуче

Декабрь	Осуществление дифференцированного подхода к обучению учащихся на разных уроках в гимназических классах (указать конкретные фамилии)	Зам. директора, руководитель НМЛ	Совещание при завуче
Январь	Санитарно-гигиенические и оздоровительные мероприятия с младшими школьниками. Работа по формированию здорового образа жизни подростков и старших школьников	Директор школы, врач, психолог, учителя начальных классов, воспитатели	Совещание при директоре
Март	Организация повторения изученного материала, дифференциация и индивидуализация домашних заданий в выпускных классах (9,11) в связи с подготовкой к экзаменам и предупреждением перегрузки учащихся	Зам. директора, руководитель НМЛ	Совещание при завуче
Май	Анализ воспитательной стороны работы с учащимися, которые вызывают озабоченность и тревогу у администрации и родителей	Зам. директора, классные воспитатели, председатель совета школы, психолог, врач	Совещание при директоре

Сроки	Содержание	Рабочая группа	Примечание
Сентябрь, октябрь	Изучение готовности к работе в школе и первых шагов на педагогической ниве молодых учителей, вновь принятых учителей и классных воспитателей, оказание необходимой методической помощи	Директор, его заместители, учителя-наставники	Собеседование
В течение года	Оказание методической помощи и контроль за работой учителей и воспитателей (указать конкретные фамилии)	Директор, зам. директора, учителя-методисты (указать)	Собеседование
Декабрь, февраль	Изучение системы работы учителей с целью обобщения и распространения их опыта (указать фамилии)	Руководитель НМЛ, зам. директора	Творческий отчет
Март, апрель	Контроль за ходом наработок творческих идей в научно-методических лабораториях	Руководитель НМЛ, зам. директора	Открытые уроки. Творческие выставки
В течение года	Взаимопосещение уроков учителями-предметниками и классными воспитателями	Зам. директора, руководитель НМЛ	Анализ и самоанализ уроков

Сроки	Содержание	Рабочая группа	Примечание
Сентябрь, октябрь	Состояние преподавания и качество знаний учащихся 1-х классов	Завуч (пред, гр.), рук. НМЛ, учителя-предметники	Обсуждение итоговой проверки на занятиях НМЛ с пригл. учителей-предметников
Октябрь	Проведение контрольных работ и срезов в гимназических классах	Завуч (пред, гр.)	Совместное совещание при директоре и зам. директора
Декабрь	Проведение устных контрольных срезов по общественным и естественным учебным предметам администрацией школы, обратить при этом пристальное внимание на то, как в ходе преподавания этих предметов формируется свободная, самостоятельная, культурная, нравственная личность школьника, способная жить в условиях рыночной экономики. Итоги внедрения в практику передового опыта работы по дифференцированному обучению учащихся	Директор школы (рук. гр.), завучи по воспитательной работе, руководитель НМЛ, председатель школьного совета, родители Руководитель НМЛ (указать фамилии)	Обсуждение итогов на совещании при директоре Обсуждение итогов на методическом совете школы
Январь, февраль	Пути формирования познавательной активности и привитие интереса к знаниям у подростков в процессе обучения их в гимназических классах (первые итоги, педагогические поиски)	Завуч школы, (предс. гр.), преподаватели этих классов, школьный психолог	Обсуждение итогов на совещании при завуче
Март	Работа учителей-предметников в выпускных классах. Опыт подготовки учащихся к выпускным экзаменам. Проведение контрольных работ и контрольных срезов по текстам вышестоящих органов управления образования	Завуч, (рук.гр.), директор (рук.гр.), представители горно и горметод. объединения	Обсуждение итогов. Обсуждение итогов на совещании при директоре и завуче
Апрель	Выполнение учебных программ учителями начальных классов, проверка техники чтения	Завуч, (рук. гр.), учителя-методисты, методист горно	Обсуждение на совещании при завуче
Май	Контроль за проведением переводных экзаменов. Контроль за выполнением нормативных документов и школьной документации	Администрация	Педсовет Собеседование
Июнь	Контроль за ходом выпускных экзаменов	Администрация	Педсовет

ПАМЯТКА ПО ПРОВЕРКЕ КЛАССНЫХ ЖУРНАЛОВ.

1. Выполнение теоретической части учебной программы (количество учебных занятий, которые должны быть проведены и фактическое дело).
2. Выполнение практической части программы (количество практических, лабораторных занятий, экскурсий, предусмотренных программой и фактическое их выполнение).
3. Применение нетрадиционных форм учебных занятий (лекций, семинаров, диспутов, конференций, консультаций, предусмотренных тематическим планом и фактическое их выполнение).
4. Проведение уроков внеклассного чтения согласно требованиям программы.
5. Выполнение творческих работ учащимися.
6. Система письменных работ (самостоятельного, обучающего и контрольного характера, лабораторные, практические, творческие; целесообразность и последовательность их проведения в соответствии с требованиями программы, исходя из уровня подготовки учащихся, выполнивших названные работы; подготовка к контрольной работе; своевременность внесения оценок за письменные работы, какие оценки преобладают).
7. Организация повторения.
8. Объем и характер домашних заданий (репродуктивные, творческие задания; фронтальные, групповые, индивидуальные, дифференцированные, теоретические и практические).
9. Индивидуальная работа с отстающими и неуспевающими учащимися.
10. Система опроса учащихся (текущий, тематический, итоговый контроль, регулярность опроса).
11. Накопляемость оценок. Какие оценки преобладают. Объективность выведения итоговых оценок.
12. Посещаемость учащихся.
13. Оформление записи в журнале; их своевременность, правильность и полнота.
14. Выводы и предложения по ведению классного журнала.
15. Сроки выполнения предложений.

ПАМЯТКА ПО ПРОВЕРКЕ СОСТОЯНИЯ ДНЕВНИКОВ УЧАЩИХСЯ

1. Правильность и полнота заполнения дневника
2. Грамотность заполнения.
3. Объем домашних заданий по предмету на каждый рабочий день, на рабочую неделю.
4. Характер домашних заданий (репродуктивный, творческий).

5. Наличие индивидуальных, дифференцированных заданий.
6. Система опроса учащихся (по предметам, по срокам, по отметкам).
7. Своевременность выставления оценок за устные и письменные опросы.
8. Соответствие оценок в классном журнале и дневнике ученика
9. Проверка классным руководителем дневников учащихся.
10. Информированность родителей об успеваемости учащихся.
11. Внешний вид дневника учащихся.
12. Выводы и предложения, сроки выполнения предложений.

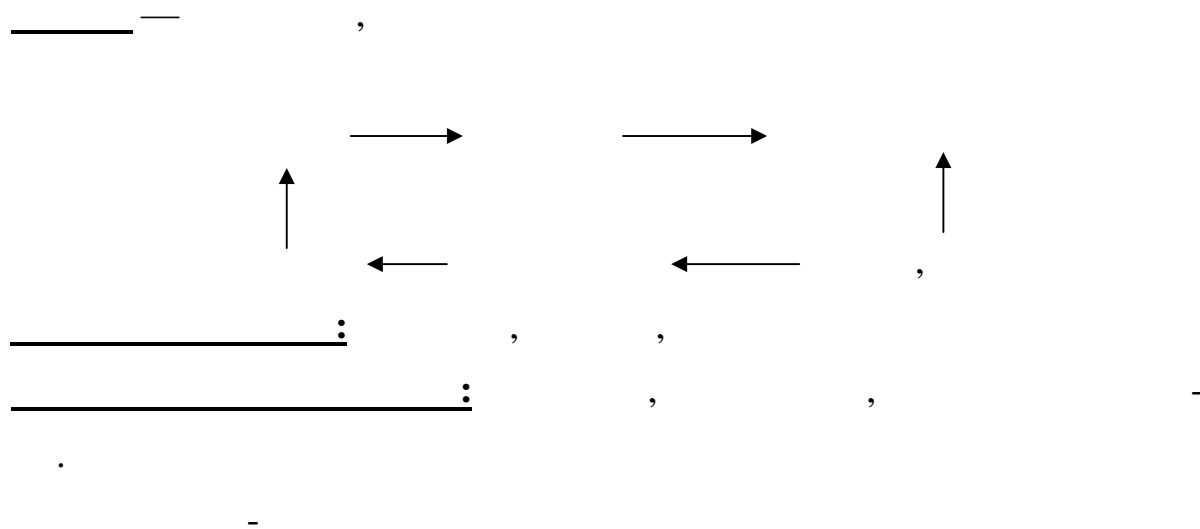
ПАМЯТКА ПО ПРОВЕРКЕ КАЧЕСТВА ВЕДЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКИХ ТЕТРАДЕЙ

1. Система письменных работ (классные, домашние, практические, лабораторные, контрольные, творческие и другие); их объем, целесообразность и характер.
2. Содержание, степень трудности и качества письменных работ. Типичные ошибки.
3. Работа учащихся над ошибками.
4. Соотношение домашних и классных работ (по объему, содержанию, степени трудности, логики изучения учебного материала).
5. Регулярность и результативность проверки письменных работ учителем.
6. Наличие индивидуальных заданий; их содержание, характер, степень сложности, качество выполнения, помощь со стороны учителя.
7. Объективность выставления оценок.
8. Выполнение единых требований к письменной речи учащихся, к порядку ведения тетрадей,
9. Внешний вид тетрадей.
10. Выводы и предложения; сроки выполнения предложений.

14.

(

19)



?

1.

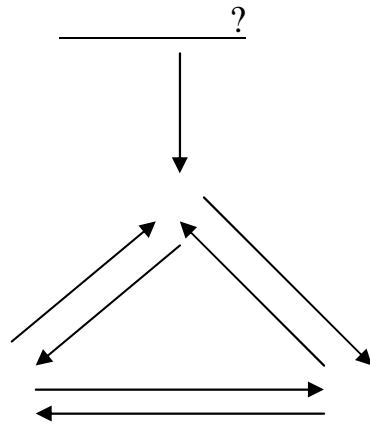
:

-
-
-
-

2.

:

-
-
-



1. :
- : , ;
- - ;
- .
2. : - , - , - .
3. .
4. .

1. .
2. ,
3. .
4. .

1. .
2. .
3. .
4. .



		I	II	III	IV
	• • • •				
	- • - • , • •				
, , , , ,	- • - • - • - - • - - • •				
	• « » - • • -				
	- • • • •				
« »	• • , • • - -				
	-				

15.

" "

-

"10" 1998 .

_____ .

-		-	
01.			
01-01	.	.(.37)	
01-02	, -	1096) (.	
01-03	-		. . . 6 « »
01-04	-		. . . 16 « »
01-05			.33.19. « »
01-06	.		.11.3. « »
01-07	.	(.17)	
01-08	.	(.369)	
01-09	-	1 (.1074)	-
01-10	.	3 (.56)	-
01-11	.	(.5)	-
01-12	-	(,19)	
01-13		(.331)	
01-14	- , -	(.61)	
01-15		3 (.1066)	

01-16		(.95)	
01-17		3 4996) (.	2-3% -
01-18		50 (.514)	
01-19	() ,	50 (.528)	
01-20		50 (.528)	
01-21	- , -	3 (.323)	- , - - -
01-22	,	75 (.441)	
01-23			
01-24	()		
02. -			
02-01		.166)	
02-02		(C .568)	
02-03		1 (.602)	
02-04		(.571)	
02-05		75 (.592)	
02-06		5 (.293)	

02-07		5 (.605)	5- - - - 25
02-08		- 5 (.396)	
02-09		5 (.605)	
02-10		5 (.605)	
02-11		5 (.605)	
02-12		1 (.587)	-
03.			
03-01		75 (.196)	
03-02		3	
03-03		75 - (.498)	
03-04	(-2)	75 - (.504)	
03-05		- 75 (.508)	
03-06		50 (.524)	
03-07		- (.526)	
03-08	(,)	- 75 - (.635)	- -5
04.			
04-03		(.52)	

04-08	-	5 (.334)	-
04-18	-	25 (.391)	
04-20			
04-21)	(-	
04-22	(. -13)		
04-23			
04-24	(. -17)		
04-25	(. 410)	-	
04-26)	(-	
		(. 412)	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. . . . - . - .,
1982.
2. - -
 , 1981. - 12.
3. . / - .,
1982.
4. . . ,
- ., 1988.
5. . . - ., 1999.
6. -
- ., 1984.
7. . . . -
 . - ., 1986.
8. . . . - .,
1999.
9. . . . - ., 1999.
10. . . , - ., 1978.
11. A.M., A.E. . -
 . - ., 1998.
12. . . . - ., 1991.
13. . . . (.) . - -
 . - 1990. - 1.
14. . . . - .,
1991.
15. . . . - ., 1979.1
16. . . . - . 1992.

(. .)

«

»

, , -
 , , -
 , , -
 .

/			%	
1				
2				
3	, -			
4) (,			
5	,			
6	- -			
7				
8				
9	,			
10	,			
11				
12	, , -			
13	, -			
14	, ,			
15				
16	,			
17	,			

18	,	-		
19				

:

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____ -

26)

27)

-

29)

_____, _____

30)

,

4 5 _____%

: _____, _____, _____

(. .)

-
-

, . . , , .

1) ; :) ;)	, - ,	
2	-		
3	, -	,	
4	-	, -	
5	-	, -	
6	,		
7	, -	, ,	
8	-	,	

,
.
,
-
;
-
.
-
-
-
-
.

10-

5-

1	()	,	
2	,	,	
3	,		
4	,		



• • , • •

• •

26.11.03 . 60x84 1/16.
4,65. 500 . 15

241050 , , 34 « »
 (0832) 681059