

Федеральное агентство по образованию

ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет
имени М.А. Шолохова»,
Шадринский филиал

С.В. Сидоров

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

М о н о г р а ф и я

Москва – Шадринск
2008

УДК 371.01
ББК 74.200.6
С 347

С 347 **Сидоров С.В.** Совершенствование воспитательного процесса в сельской школе. Монография. – Москва – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2008. – 207 с.

Рецензенты

С.А. Новосёлов, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета.

М.В. Соколов, доктор педагогических наук, профессор Магнитогорского государственного университета.

В монографии анализируются цели и содержание воспитания в современной сельской школе, даётся характеристика воспитательной системы сельской школы как объекта научного управления. Рассмотрены организационно-практические аспекты развития школьной воспитательной системы, представлен опыт совершенствования воспитательного процесса в условиях сельских школ.

Книга адресована педагогам и административным работникам сельских школ, а также студентам педагогических вузов; она будет полезна аспирантам педагогических специальностей.

УДК 371.01
ББК 74.200.6
Табл.: 39. Ил.: 14. Библиогр.: 198 назв.

ISBN 978-5-7142-0986-4

© Сидоров С.В., 2008
© ГОУ ВПО «МГГУ
им. М.А. Шолохова»,
2008

Введение

Сегодня для отечественной педагогической науки характерно повышение интереса к проблемам образования в сельской местности. Это обусловлено обострением социально-экономических противоречий в аграрной сфере, кризисным состоянием российского села и связанным с ним кризисом сельского образования.

Сельская образовательная среда в разное время становилась предметом исследования ряда выдающихся деятелей отечественного образования: Н.Ф. Бунакова, Н.А. Корфа, Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

В современной педагогической науке сельская школа рассматривается как педагогический феномен, обусловленный особенностями общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и производственной деятельности на селе. В научных и публицистических публикациях последних десятилетий отмечается, что сельская образовательная среда в России представляет собой уникальную, не имеющую аналогов в европейской типе образования систему воспитывающих отношений (Е.В. Бондаревская, В.Г. Быкова, Г.Н. Волков, М.П. Гурьянова, Ж.К. Калеева, В.К. Шаповалов, А.М. Цирульников).

От сельской школы в значительной степени зависит социальное и экономическое развитие современного села, решение его демографических, экологических и духовных проблем, повышение культурного уровня сельского населения. Однако в сегодняшних условиях падения сельскохозяйственного производства и оттока молодёжи из села дальнейшее существование школ во многих российских сёлах зачастую оказывается невозможным.

Социально-экономические процессы, происходящие в последние десятилетия в российском обществе, вызвали изменения в парадигме, содержании образования, функциях сельской школы. Различные вопросы развития образования в сельской местности рассматриваются в работах С.Г. Броневщук, Н.В. Горбуновой, Б.А. Кугана, А.Е. Кондратенкова, Т.Н. Френкель и др. Проблемы развития сельского образования в настоящее время определяют тематику научных сборников и направления работы научно-практических конференций. Однако количество научных исследований, посвящённых совершенствованию воспитательно-

го процесса в сельской школе по-прежнему относительно невелико.

Анализ результатов проведённых нами теоретического и экспериментального исследований показывает, что в теории и практике воспитания сельских школьников сегодня объективно существует ряд противоречий, среди которых:

- между общекультурным развитием жителей села и общества в целом;
- между нравственными ценностями общества и образования и недостаточным уровнем сформированности ценностных отношений у выпускников общеобразовательных школ;
- между потребностью в повышении эффективности воспитания сельских школьников и недостаточным уровнем разработанности актуальных вопросов целей, содержания и организации воспитательного процесса с учётом специфики сельских школ в теории и практике образования.

Эти противоречия обусловили проблему разработки теоретических и практических аспектов совершенствования воспитательного процесса в специфических условиях сельской школы.

В данной работе анализируются цели и содержание воспитания в современной сельской школе, с позиций системного подхода даётся характеристика воспитательной системы сельской школы как объекта научного управления. Большое внимание уделено организационно-практическим аспектам развития школьной воспитательной системы, представлен опыт совершенствования воспитательного процесса в условиях сельской школы.

Примеры, иллюстрирующие различные аспекты совершенствования воспитательного процесса, автором взяты из личного опыта и опыта сельских школ Курганской области.

Автор благодарит своих коллег, в сотрудничестве с которыми проектировалась и осуществлялась описываемая работа. Особая благодарность В.А. Сивякову, Л.Ю. Курочкиной и С.А. Мартыновой за возможность использования в этой книге предоставленных ими авторских разработок (§§ 4.2, 4.3).



Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В теории воспитания на сегодняшний день сложились некоторые устойчивые представления о целях, содержании и организации воспитания в современной школе. Среди ключевых понятий в отечественной педагогической науке важнейшее место отводится понятию «воспитательная система», вбирающему в себя бесконечное многообразие условий протекания воспитательного процесса. Исходя из специфики нашего исследования, к таким условиям мы относим, в частности, особые условия сельской школы.

Обобщая эти представления, в качестве основных теоретических предпосылок совершенствования воспитательного процесса в сельской школе мы рассматриваем влияние требований общества и специфики воспитательной системы сельской школы на процесс формирования целей и содержания воспитания сельских школьников.

1.1. Цели и содержание воспитания в современной общеобразовательной школе

Общество предъявляет системе общего образования определённые требования, связанные с подготовкой ребёнка к взрослой жизни. Систему этих требований принято называть социальным заказом. В самых общих чертах социальный заказ можно определить как воспитание человека, нужного и полезного обществу. Таким образом, социальный заказ выражает общественный идеал исторической эпохи. Однако в разные эпохи понятие «человек, нужный и полезный обществу» наполняется конкретно-историческим смыслом.

В современной педагогике в качестве доминирующей цели выступает формирование цивилизованной личности, сочетающей разностороннее развитие со способностью к социальной адапта-

ции. По словам Н.Е. Щурковой, «школьное воспитание, определив целью ”личность, способную строить жизнь, достойную Человека“, должно подготавливать детей к выбору жизненной дороги в границах культуры, а не на уровне дикаря конструировать индивидуальный вариант жизни». Таким образом, в процессе воспитания развитие индивидуальности воспитанника неразрывно с социализацией личности, а основная, общая для всех школ и педагогов цель воспитания, определяемая социальным заказом – формирование личности, полезной обществу и способной добиться успеха.

Человек и общество в целом может существовать только в условиях, пригодных для его жизни. Сохранение таких условий на Земле в последние десятилетия оказалось под угрозой, поэтому поддержание экологического равновесия – социально значимая задача. Следовательно, социальная адаптация, сочетающая общественную полезность с личным успехом человека в обществе, в наши дни дополняется обязательным требованием бережного отношения к природе. Исходя из вышесказанного, наиболее общей целью воспитания сегодня является «личность, развивающаяся и самореализующаяся в гармонии с собой, природой и обществом» (Н.Е. Щуркова).

Эта цель определяет содержание воспитания школьника. Под содержанием школьного воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями.

Содержание воспитания в современной школе формируется на основе следующих основных положений:

- реальность целей воспитания (цель должна быть достижима за намеченный отрезок времени);
- совместная деятельность детей и взрослых;
- обеспечение условий для самоопределения личности воспитанника;
- личностная направленность воспитания (в центре содержания воспитания должна быть личность ребёнка, а не общепринятые стандарты, не удобство и комфорт воспитателя);
- коллективистская направленность воспитания (содержание воспитания должно предусматривать взаимодействие личности с коллективом и обществом);
- добровольность участия школьников в воспитывающей деятельности.

В настоящее время в отечественной педагогике наиболее признанным является аксиологический подход к содержанию воспитания, т.е. подход, в основе которого находятся ценности,

значимые для человека и общества (К.Ш. Ахияров, В.А. Каракровский, Т.И. Олейникова, Н.Е. Щуркова и др.). Согласно аксиологическому подходу, воспитательный процесс должен основываться на общечеловеческих ценностях, среди которых можно выделить:

- Земля – окружающий мир, уникальная планета, общий дом человечества;

- Отечество – единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему от рождения, завещанная поколениями предков;

- семья – начальная структурная единица общества, естественная среда развития ребёнка, закладывающая основы личности человека;

- труд – особая деятельность, определяющая основы человеческого бытия, выделяющая человека из животного мира и дающая человеку уникальную возможность наиболее полно выразить свою сущность;

- знания – результат разнообразного, и, прежде всего, творческого труда;

- культура – богатство, накопленное человечеством за всю историю его существования как в материальной, так и в духовной сфере жизни людей;

- мир – согласие между людьми, народами и государствами как главное условие сохранения жизни на Земле;

- человек – высшая ценность, определяющая общественный прогресс, и одновременно цель, предмет, средство и результат воспитания.

Ценности в воспитательном процессе логично рассматривать как некоторые стержневые элементы человеческой культуры, вокруг которых формируются отношения воспитуемого к различным сторонам окружающего и внутреннего мира. Таким образом, основным содержанием воспитания при аксиологическом подходе становится формирование у ребёнка ценностных отношений, отражающих общественные идеалы.

Формирование ценностных отношений и их отдельных структурных компонентов у современных школьников рассматривается в работах Т.Я. Жирской, В.В. Григораш, Н.Е. Щурковой, И.А. Ширшовой, Н.А. Петровой и др.

Ценностные отношения человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе входят в число общественных отношений, в которых человек проявляет себя как психосоциальное существо [50; 57; 74; 113; 161; 177; 194]. В современных философских концепциях общество рассматривается не как совокупность вещей, а как совокупность отношений, признаётся

полная реальность существования общественных отношений, поскольку. По словам Г.Н. Филонова, «реальная природа свойств вещи может проявляться лишь в отношении, во взаимодействии, в связи с другими вещами» [177, с. 183]. Таким образом, индивидуальные свойства личности реализуются в отношениях человека, проявляющихся во взаимодействии индивида с окружающим миром.

В философской литературе отношение рассматривается как необходимый элемент взаимосвязи всех явлений, детерминированный единым материальным миром. Отношения подразделяются на внешние и внутренние. Особенный характер имеют общественные отношения, механизм которых определяется контактами индивида с объективным миром вещей и с другими людьми. Общественные отношения имеют различные классификации, в зависимости от их характера: формационные (рабовладельческие, феодальные, капиталистические и др.), индивидуальные, коллективистские, классовые.

В психологических науках отношения выступают как предрасположенность к каким-либо объектам, которая позволяет ожидать раскрытия личности в реальных актах действия (Г.М. Андреева). Свойства отношений рассматриваются психологами (В.Н. Мясищев, Л.И. Божович и др.) как свойства личности; при этом отмечается, что отношения могут приобретать устойчивость, выраженность, большую или меньшую значимость и, продолжая оставаться отношениями, становятся характерными для человека и являются в этом смысле чертами характера [3; 17; 103; 126; 157].

В социально-психологической литературе принято выделять два основных типа отношений: общественные (обусловленные социальной ролью индивида) и межличностные («психологические», как назвал их В.Н. Мясищев). Определяя место межличностных отношений в реальной системе жизнедеятельности людей, Г.М. Андреева рассматривает их как «...особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида общественных отношений» (идеологических, политических, социальных, экономических) [3, с. 72]. Таким образом, психологические отношения опосредуют воздействие на личность более широкого социального целого, межличностные отношения и общественные отношения – две взаимосвязанных и взаимообусловленных группы отношений, определяющих свойства личности и её место в социуме.

В концепции отношений человека, разработанной В.Н. Мясищевым, психологические отношения рассматриваются «...как система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с её отдельными сторонами». Ха-

рактически отношения как субъективную позицию, В.Н. Мясичев определяет их как «...целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности», выражающую личный опыт человека, внутренне определяющую его действия и переживания и являющуюся следствием всей истории человечества [102, с. 121]. Из этого определения следует, что в понятие отношений входит целостная система связей человека с окружающей действительностью, находящая выражение не только в поступках, в опыте деятельности, но и в образовавшемся на основе этого опыта внутреннем мире человека.

Л.И. Божович, исследуя формирование личности в детском возрасте, связывает с отношениями направленность личности – внутреннюю позицию личности к социальному окружению и к отдельным объектам социальной среды [17]. В частности, Л.И. Божович отмечает, что, хотя внутренние позиции могут быть различными по отношению к разнообразным объектам и ситуациям, в них возможно зафиксировать некоторые общие тенденции: интерес, проявляемый человеком к определённым предметам и явлениям действительности; характер эмоций, испытываемых к ним и др. Эти тенденции оказываются доминирующими в деятельности индивида, в его мыслях и поступках, что позволяет по предварительно выявленным отношениям определённым образом прогнозировать его поведение в новых, неизвестных ранее ситуациях.

В ходе исследования в соответствии с целью, задачами и гипотезой, нами был проведён структурно-содержательный анализ ключевых дефиниций. Анализ понятия «отношения» проведён в философском, психологическом и педагогическом разрезе. Понятие «отношения» в словарях трактуется по-разному:

- тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо, с чем-либо;
- связь между кем-либо, чем-либо, образующаяся в результате общения, взаимодействия;
- причастность к чему-либо, касательство, связь с чем-либо;
- взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо.

Ранжирование частоты повторений в определениях отношений, анализ различных аспектов трактовки этого понятия позволяет выделить наиболее часто повторяющиеся признаки: связь (I ранг), общение (II ранг), взаимодействие (III ранг), зависимость (IV ранг), соотношение (V ранг). Следовательно, в контексте нашего исследования в структуре – содержании понятия «отноше-

ние» логически выделяется связь учащихся сельских школ с другими людьми в процессе общения, и один из аспектов этой связи – взаимосвязь.

В психологии изучаемое нами понятие также рассматривается с позиций социализации личности. В структуре социальной психологии личности В.А. Лабунская обосновывает концепцию отношений личности. В основе этой концепции лежат положения, разработанные В.Н. Мясищевым, который определяет отношение как «психологическую связь человека с окружающим миром вещей и людей».

В.Н. Мясищев выделил в структуре отношений:

- отношение к предметам и явлениям внешнего мира (субъект-объектное отношение);
- отношение к другим людям (субъект-субъектное) отношение;
- отношение к самому себе (самоотношение).

По мнению В.А. Лабунской, отношения человека характеризуются следующими чертами:

- отношения человека связаны с его потребностями: в установлении близких отношений, во включении в различные социальные группы, в осуществлении контроля над собой и другими, в самоуважении, позитивной самооценке, в желании быть нужным, значимым;
- в процессе общения отношения взаимосвязаны с отражением и взаимодействием человека с человеком;
- отношения есть одновременно процесс и результат общения и взаимодействия, их структура включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [64, с. 130-131].

А.Ф. Лазурский, стоявший в отечественной психологии у истоков исследования отношений человека, в работе «Программа исследования личности в её отношениях к среде» (СПб, 1914) выделил характеристики или, в современном звучании, параметры отношений:

- модальность отношения (положительное, отрицательное, безразличное);
- степень интенсивности отношения;
- качественные особенности отношения;
- уровень развития и дифференцированность отношения (выраженность, отличимость отношения в структуре личности);
- степень осознанности отношения;
- степень культурности отношения (степень соответствия отношения культурным нормам и традициям);
- широта или объём отношения (количество объектов или субъектов, на которые отношение распространяется).

Перечисленные параметры отношений – лишь основные из более чем двадцати описанных к настоящему времени.

В психологической литературе описаны группы критериев, на основе которых выделяются формально-динамические, содержательные, этические, конструктивные и другие виды отношений, а также критерии, связанные с этапами формирования отношений (Н.Н. Обозов, [113, с. 117-185]).

Динамика отношений человека к себе, к людям, к вещам развивается под влиянием различных факторов. В.Н. Мясищев выделяет в этой связи четыре группы факторов:

1) факторы, обуславливающие развитие человека: потребности, нормы, традиции, возрастные кризисы;

2) личностные факторы: пол, возраст, образование, профессия, социальные статус и роль, коммуникабельность и др.;

3) групповые факторы: цели, задачи совместной деятельности, развитие группы, групповые конфликты, привязанности и симпатии;

4) ситуативные факторы, включающие влияние физических условий общения, культурных норм и ценностей, различные жизненные ситуации.

Согласно психологическим концепциям отношений человека отношения формируются и изменяются под влиянием нескольких групп факторов, среди которых можно выделить доминирующие (прежде всего это личностные и групповые факторы).

На основе проведённого анализа философских, психологических и педагогических источников нами определено понятие «отношения», учитывающее специфику нашего исследования. Под отношениями мы понимаем субъект-субъектные и субъект-объектные связи индивида с внешним миром, с людьми и самим собой, выражающиеся в процессах общения, взаимодействия и поведения, а также в мыслях, чувствах и переживаниях индивида.

Анализ литературы, проведённый выше, позволяет охарактеризовать современные представления об идеале ключевых блоков ценностных отношений. Ценностное отношение к себе включает в себя знание системы понятий и критериев нравственности, знание своих особенностей; самоуважение, самокритичность, стремление к самосовершенствованию; навыки и привычки деятельности, направленной на саморазвитие. В понятие ценностного отношения к людям, коллективу и обществу входят система морально-правовых знаний; чувства долга, ответственности, дружбы, привязанности, патриотизма; высокий уровень культуры общения; привычки, соответствующие нормам поведения в обществе. Ценностное отношение к природе включает систему экологических знаний; чувство личной ответственности за сохране-

ние природы; умения, навыки и привычки, соответствующие экологическим нормам.

Отношения личности как цель и результат воспитательного процесса так или иначе отражены в различных концепциях содержания современного школьного воспитания.

Автор наиболее признанной отечественной педагогической общественностью программы воспитания Н.Е. Щуркова [193] выделяет в своей программе разделы, связанные с формированием у школьников следующих качеств:

- ценностного отношения к природе как общему дому человечества;

- ценностных отношений к нормам культурной жизни (к физической и гигиенической культуре, к культуре движений и поведения, к культуре экологической, духовной, правовой и экономической, к культуре умственного и физического труда);

- ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни;

- представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле;

- образа жизни, достойной Человека (отношения к материальным и духовным ценностям на основе представлений о Добре, Истине и Красоте как главных характеристиках жизни, достойной Человека);

- жизненной позиции, способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Е.В. Бондаревская, рассматривая воспитание школьников как процесс формирования гражданина, человека культуры и нравственности, предлагает модель выпускника школы, отражающую цели воспитания личности человека как носителя культуры [20]. Эта модель включает воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой и практической личности.

Воспитание свободной личности предполагает формирование у ребёнка высокого уровня самосознания, гражданственности, чувства собственного достоинства, самоуважения, самодисциплины, честности, а также умений ориентироваться в духовных ценностях жизни и свободного выбора содержания жизнедеятельности.

Содержание воспитания гуманной личности включает милосердие, доброту, способность к состраданию и сопереживанию, альтруизм, терпимость, доброжелательность, скромность, готовность оказывать помощь близким и дальним, стремление к миру, добрососедству, понимание ценности человеческой жизни.

Воспитание духовной личности – это воспитание в ребёнке следующих качеств:

- потребностей в познании и самопознании, в красоте, в общении;
- способности к рефлексии, поиску смысла жизни;
- формирование автономии личности и цельности внутреннего мира.

Воспитание творческой личности включает:

- развитие природных способностей ребёнка;
- формирование у него потребности в преобразующей деятельности, жизнетворчестве;
- формирование необходимых для преобразующей, жизнетворческой деятельности знаний и опыта, развитие интеллекта и интуиции.

Воспитание практической личности – это формирование у воспитанника следующего комплекса качеств:

- знания основ экономики;
- трудолюбия, хозяйственности, компьютерной грамотности;
- владения языками;
- знания народных и религиозных обычаев;
- здорового образа жизни, физической закалки;
- эстетического вкуса, хороших манер;
- знаний и опыта обустройства дома, обеспечения благосостояния семьи.

Целеполагание в теории и методике воспитания включает три основных компонента:

- 1) обоснование и выдвижение целей;
- 2) определение путей их достижения и формулирование задач;
- 3) проектирование ожидаемого результата [33; 67; 142].

На выработку целей школьного воспитания в каждом конкретном случае влияют следующие факторы:

- потребности детей, родителей, педагогов, образовательного учреждения, социального окружения, общества в целом;
- социально-экономические условия и условия образовательного учреждения;
- особенности ученического коллектива, индивидуальные и возрастные особенности учащихся.

Исходя из выделенных выше компонентов целеполагания, логично предположить, что данные компоненты в процессе целеполагания являются взаимосвязанными. Иначе говоря, цели, задачи и результаты воспитания образуют определённую структуру, обеспечивающую успешное целеполагание воспитательного процесса.

Л.В. Байбородова, М.И. Рожков и др. выделяют следующие основные требования к целеполаганию:

1) диагностичность: цели должны выдвигаться и корректироваться на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, взрослых и детей;

2) реальность: учёт в процессе целеполагания возможностей конкретной ситуации;

3) преемственность: каждые следующие цели и задачи должны вытекать из предыдущих;

4) согласованность: цели и задачи воспитания не должны противоречить друг другу, цели отдельных участников воспитательного процесса не должны противоречить общим целям воспитания;

5) направленность на результат: возможность определить, измерить, насколько удалось достигнуть поставленной цели.

Комплексное выполнение этих требований обеспечивает взаимосвязь цели, задач и результата и задаёт определённую логику всему процессу целеполагания.

Взаимосвязь педагогических целей и задач в педагогической науке часто рассматривается как некая иерархия, в которой наиболее общие положения относятся к целям, а частные положения, конкретизирующие направления и способы деятельности – к задачам. Разграничение педагогических целей и задач при таком их видении весьма относительно. Например, развитие познавательных интересов учащихся может являться задачей по отношению к цели подготовки учащихся к выбору профессии, однако развитие познавательных интересов учащихся может быть и целью работы классного руководителя в учебном году. Таким образом, всё зависит от того, что берётся за точку отсчёта, и в какой системе целей и задач осуществляется целеполагание (Л.В. Байбородова).

Однако у задач есть и другие свойства, отличающие их от целей и обусловленные тем, что любая задача возникает в результате осмысления субъектом противоречий, требующих разрешения. В частности, задача может рассматриваться как система, включающая два основных компонента:

1) состояние предмета задачи (каков он на момент постановки задачи);

2) модель требуемого состояния предмета задачи (каким он должен стать, когда задача будет решена) [12; 128].

Особенности педагогических задач по сравнению с задачами вообще заключаются в том, что...

- во-первых, задачу на этапе взаимодействия решают минимум два субъекта (педагог и воспитанник);

- во-вторых, успешность совместного решения педагогической задачи определяется тем, насколько успешно она решена воспитанником;

- в-третьих, отдельные педагогические задачи образуют целостную систему, отражающую систему формируемых в процессе воспитания качеств личности, поэтому они и не могут быть решены обособленно друг от друга или размещаться в пространстве и времени в случайном порядке.

Эти особенности обусловили необходимость рефлексии процесса решения задачи. Иначе говоря, решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, за решением должен следовать анализ. При анализе педагогической задачи нельзя полностью абстрагироваться от характеристики объектов, включённых в процесс её решения, поскольку сам её предмет является субъектом (воспитанником). *Рефлексия предмета задачи* – уникальное явление воспитательного процесса, активизирующее психологические механизмы самовоспитания и делающее воспитанника субъектом воспитательно-го взаимодействия.

Педагогическую задачу можно представить в следующем виде: осмысленная педагогическая ситуация + привнесённая в неё цель + необходимость познания и преобразования действительности. Иначе говоря, педагогическая ситуация при постановке воспитательной задачи осмысливается исходя из конкретной цели воспитания; задача ставится таким образом, чтобы её решение изменило педагогическую действительность в направлении воспитательной цели.

В.П. Беспалько определил задачу как конкретизацию цели в определённых условиях и реализацию её с помощью конкретных средств и действий. Таким образом, педагогическую задачу можно представить схемой: цель → условие → действие. Например:

1) развитие познавательных интересов (*цель*) во внеучебное время (*условие*) в процессе проведения коллективных дел (*действие*);

2) формирование потребности в культурном проведении свободного времени (*цель*) на внеклассных (*условие*) досуговых мероприятиях (*действие*).

Конечно, приведённые формулировки воспитательных задач не являются эталонными. Однако компоненты цели, условия и действия в педагогической задаче должны присутствовать (даже если они не все представлены в формулировке задачи) и осознаваться педагогом.

Задача может быть представлена и как звено в цепочке этапов достижения цели. Задачи могут решаться как поэтапно (по-

следовательно, как этапы на пути к цели), так и параллельно (несколько задач на одном этапе). Кроме того, на последующих этапах возможно возвращение к задачам предыдущих этапов (например, задачи привлечения внимания, активизации, организации игровой деятельности воспитанников и т.д. могут неоднократно решаться на разных этапах одного мероприятия). Соотношение задач и этапов показано нами на рис. 1.

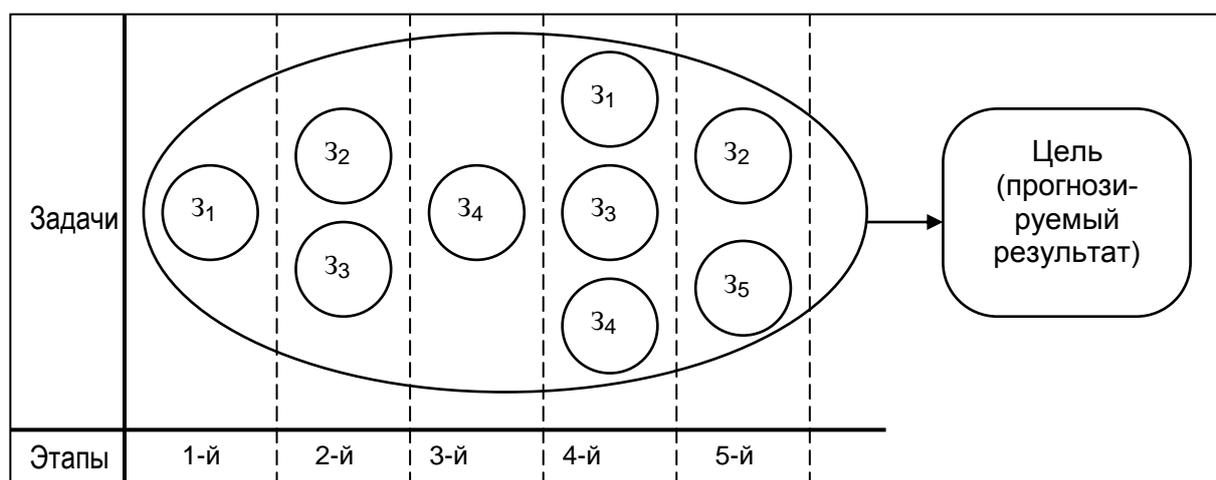


Рис. 1. Задачи и этапы достижения цели

Педагог в процессе работы с детьми решает разнообразные задачи, которые отличаются, прежде всего, по величине и продолжительности решения. По этим признакам педагогических задачи подразделяются на три больших класса: стратегические, тактические и оперативные [65; 67; 128].

Стратегические задачи являются главными, самыми крупными. Их решение рассчитано на длительный период времени и должно произвести значительные изменения в личности учащихся. Однако стратегические задачи являются слишком общими для того, чтобы можно было приняться за их решение, не представив их более конкретно.

Для конкретизации стратегических задач служат тактические задачи. Так, если классный руководитель в качестве одной из стратегических ставит задачу воспитания у школьников сознательной дисциплины, тактическими задачами в этом случае могут быть:

- приучить школьников к добросовестному выполнению учебных заданий и общественных поручений;
- обеспечить такую организацию учебной и внеучебной работы, которая не допускала бы возможностей для нарушения дисциплины;

- сформировать в классе общественное мнение, осуждающее недисциплинированность и т.д.

Стратегические и тактические задачи обычно выдвигаются педагогом или группой педагогов без непосредственного участия воспитанников. Задачи, которые решаются на глазах детей и при участии детей, называются оперативными. Например, чтобы решить тактическую задачу приучения школьников к добросовестному выполнению учебных заданий и общественных поручений, может возникнуть необходимость:

- организовать в классе ежедневную взаимопроверку домашних заданий до уроков;

- фиксировать ход решения тактической задачи в наглядной, ясной и необидной для детей форме;

- распределить поручения в классе таким образом, чтобы поручения выполнялись детьми с желанием;

- определить совместно с детьми схему чередования поручений и т.д.

Главной особенностью оперативных задач является невозможность полностью предусмотреть их заранее и подготовиться к их решению. Значительная часть оперативных задач возникает в процессе деятельности, осуществления плана работы. Оперативные задачи часто бывают вызваны внезапной возникшей необходимостью, требуют быстрого, порой немедленного решения (например, в педагогическом общении периодически возникает необходимость регулировать отношения в детском коллективе, разрешать конфликты).

Задачи, решаемые в процессе воспитания, могут отличаться по характеру деятельности участников педагогического процесса при решении задачи. Часть задач может быть связана с тем, какие качества требуется воспитать у детей. Другие задачи ориентированы на организацию педагогом поиска путей решения воспитательной задачи. Третья группа задач связана с организацией практической деятельности детей.

Таким образом, в процессе целеполагания выдвигается три основных типа задач: собственно воспитательные, организационные (организационно-педагогические) и практические (задачи практической деятельности).

Ключевым при формулировании собственно воспитательных задач является вопрос: «Какие качества необходимо воспитать, сформировать, развить у детей?». Организационно-педагогические задачи формулируются как ответы на вопросы: «Что нужно сделать для решения воспитательной задачи?» или «Чего не хватает для успешного решения воспитательной задачи?». Для постановки практических задач педагог отвечает на во-

прос: «Какая практическая деятельность способствует решению воспитательной задачи?»».

Воспитательные, организационно-педагогические и практические задачи являются взаимосвязанными. Пример такой взаимосвязи:

- воспитательные: формировать потребность в культурном проведении свободного времени; развивать творческие способности; развивать умение общаться;

- организационно-педагогические: изучить интересы учащихся; сформировать группы учащихся по интересам; выявить возможности родителей в организации свободного времени детей и т.д.;

- практическая: интересно и полезно организовать досуг учащихся (эта задача конкретизируется в видах и формах деятельности).

Приведённые примеры иллюстрируют не только взаимосвязь, но и определённую взаимозависимость, иерархию задач, что позволяет говорить о системе задач, решаемых в каждом акте воспитательного процесса. Таким образом, любая цель воспитания может быть представлена как структура, в которой элементами являются педагогические задачи.

Н.Е. Щуркова отмечает, что воспитательный процесс эффективен только при условии, что он «выстраивается как логическое восхождение от возраста к возрасту, каждый новый шаг – ступенька вверх в духовном и физическом становлении». Так, процесс экологического воспитания школьников с 1-го по выпускной класс можно представить в виде следующих ступеней: восхищение природой → понимание природы, осознание места человека в жизни природы и роли природы в жизни человека → экологически верное поведение → стремление сохранить и приумножить природные богатства. Следовательно, цели воспитания должны учитывать особенности возрастного развития ребёнка, перспективные цели должны трансформироваться педагогом в цели, реально достижимые для детей конкретного возраста.

Воспитательный процесс, в отличие от учебного, нельзя жёстко запрограммировать. Однако это не значит, что воспитатель может добиться успеха, не имея достаточно чёткой и ясной программы воспитания. Программа воспитания – основа воспитательного процесса, на которой создаются и осуществляются планы воспитательной работы с учащимися, диагностики воспитанности, работы с родителями школьников и общественностью. В свою очередь, фундаментом программы воспитания являются цели и задачи воспитания.

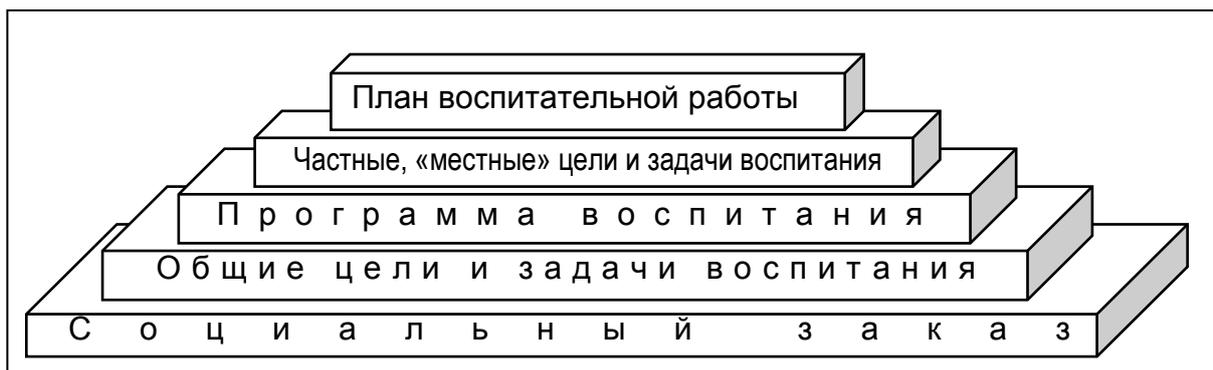


Рис. 2. Основные компоненты системы формирования целей и содержания воспитания школьников

На рис. 2 мы условно изобразили основные компоненты системы формирования целей и содержания воспитания в виде пирамиды, в которой общие (т.е. единые для всей отечественной системы воспитания школьников) цели и задачи воспитания...

- определяются социальным заказом;
- закладываются в основу программы воспитания;
- дополняются при планировании воспитательной работы частными, «местными» целями и задачами воспитания, обусловленными спецификой данного класса, данной школы, данной местности, а также индивидуальными особенностями учащихся и педагогов.

Проведённый анализ целеполагания в воспитательном процессе приводит к выводу, что для успешного проектирования процесса и результата воспитания необходимо формировать систему целей и задач, которая, с одной стороны, отражает требования общества и многообразие условий воспитания, а с другой – определяет содержание воспитания школьника и основные направления воспитательной работы.

1.2. Сельская школа как особая воспитательная система

Воспитание – особая сфера педагогического процесса. С одной стороны, воспитание нельзя рассматривать только как дополнение к учебному процессу, с другой – воспитание осуществляется и на учебных занятиях, поскольку обучение выполняет воспитательную функцию. Учебные занятия, внеучебная воспитательная работа, взаимодействие школы с семьями учащихся и своим социальным окружением – всё это различные стороны целостного педагогического процесса. При этом очень важно, чтобы все части педагогического процесса были взаимосвязаны,

объединены общими целями воспитания, не противоречили друг другу, а были подчинены этим целям. В этом случае можно говорить о наличии системы воспитывающего взаимодействия: воспитательной системы.

Воспитательная система является сложным социальным и психолого-педагогическим образованием. Она охватывает весь педагогический процесс, объединяя учебные занятия и внеучебную работу, разнообразную деятельность и свободное общение взрослых и детей. Воспитательная система тесно связана со средой: с ближайшим социальным окружением и обществом в целом [1; 18; 33; 64; 77].

Воспитательные системы являются особым типом сложно-организованных социально-педагогических (образовательных) систем. Они могут создаваться в школах разного типа, в учреждениях культуры, дополнительного образования, в процессе организации отдыха и оздоровления детей, в детско-юношеских общественных организациях и объединениях и т.д. Они могут включать не только воспитанников и педагогических работников, но и родителей, представителей общественности, охватывать взаимодействие школы и социума. Воспитательная система может функционировать в одном классе, а может охватывать всю школу или даже весь микрорайон.

В современных моделях воспитательной системы в традиционно сложившейся паре «учитель – ученик» субъект-объектные отношения изменяются на субъект-субъектные, при этом оба элемента педагогической системы оказываются равноправными деятелями педагогического процесса, на смену *педагогическому воздействию* приходит *педагогическое взаимодействие* двух субъектов: учителя и ученика.

Воспитательная система создаётся на основе некоторой концепции, включающей цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. Концепция служит «образом» будущей воспитательной системы, на который ориентируется педагогический коллектив.

В структуре воспитательной системы выделяется четыре основных взаимосвязанных компонента: управление, содержание, организация, общение (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.).

Управление воспитательной системой, по мнению Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной и др., это «искусство ставить цель, чётко определять пути её достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результатов» [104]. К основным функциям управления воспитательной системой относятся:

- диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников;
- обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса (единства его целей, содержания, форм и методов);
- организация совместной развивающей, творческой деятельности участников учебно-воспитательного процесса;
- организация сотрудничества школы, семьи и общественности;
- гуманизация отношений между взрослыми и детьми.

Содержание воспитательной системы включает два аспекта:

- совокупность научных знаний, представлений, ценностных ориентиров и др. компонентов, входящих в содержание воспитания;
- различная деятельность по усвоению содержания воспитания, приобретению опыта, развитию личности.

Организация воспитательной системы – это упорядочение всех частей системы и деятельности всех её участников для придания ей целеустремлённости, для оптимизации её функционирования и развития. Именно благодаря организации формируются все структуры воспитательной системы: структура управления, структура педагогических действий, структура отношений в коллективе и т.д.

Упорядочение воспитательной системы может происходить при воздействии на систему извне или изнутри. Кроме того, сама воспитательная система способна к самоорганизации. Иначе говоря, при определённых обстоятельствах система может порождать новые структуры и структурные элементы (например, на основе личных интересов и симпатий, без каких-либо руководящих указаний может сформироваться активная и работоспособная творческая группа, которая возьмёт на себя важную для всей системы функцию). Способность к самоорганизации воспитательная система приобретает благодаря принятию включёнными в неё людьми некоторых общих ценностей, а также совместной деятельности по реализации этих ценностей.

Общение как обязательный компонент воспитательной системы представляет собой единство трёх элементов: информационного (обмен информацией), перцептивного (адекватное восприятие друг друга, взаимопонимание) и интерактивного (взаимодействие людей, включённых в воспитательную систему, их взаимное влияние друг на друга).

Воспитательная система сельской школы имеет ряд особенностей, обусловленный её удалённостью от культурных центров, численностью и составом педагогического коллектива и контин-

гента обучающихся, особенностями режима работы, организации учебно-воспитательного процесса и учебно-методической обеспеченности и т.д. Л.К. Гребенкина и Н.В. Мартишина в этой связи справедливо указывают: «При создании воспитательной системы сельской школы следует учитывать малочисленность школьного коллектива, особый стиль взаимоотношений педагогов, родителей и учащихся, многочисленные и постоянные контакты сельской школы с социумом» [104, с. 31].

Важной особенностью сельских школ России является огромное разнообразие сельской среды, отмечаемое сегодня педагогами, управленцами и журналистами (в частности, И. Гурьянова, И. Реморенко, А. Орех и др. указывают, что сельская образовательная среда в России гораздо разнообразней городской). Это фактически требует учёта специфики не только сельской школы вообще, но и *каждой конкретной сельской школы*.

В ходе исследования нами были выявлены общие положения успешного воспитания школьников, характерные как для городских, так и для сельских школ. К ним мы относим идентичные цели, задачи, методы воспитания, однотипность структур формируемых ценностных отношений у учащихся.

В то же время в воспитании городских и сельских школьников имеются различия, обусловленные следующими причинами:

- спецификой сельского социума;
- особенностями сельской образовательной среды;
- отличиями личностных характеристик сельского школьника от городского.

Результаты теоретического исследования и педагогической экспертизы позволили нам выявить направленность отношений сельских школьников. Как видно из рис. 3, эти отношения отличаются значительным разнообразием, причём группа отношений к людям, коллективу и обществу является количественно наиболее крупной. В этой группе отношений выделились отношения к школе, семье и социуму. Перечисленные отношения дифференцировались нами по признаку их направленности. Так, в школе, семье и социуме проявляются как субъект-субъектные, так и субъект-объектные отношения сельских школьников. Некоторые отношения (к материальным благам, к духовным ценностям, к труду, к дисциплине) могут проявляться в условиях школы, семьи и социума, другие являются специфическими и зависят от ситуативной социальной роли.

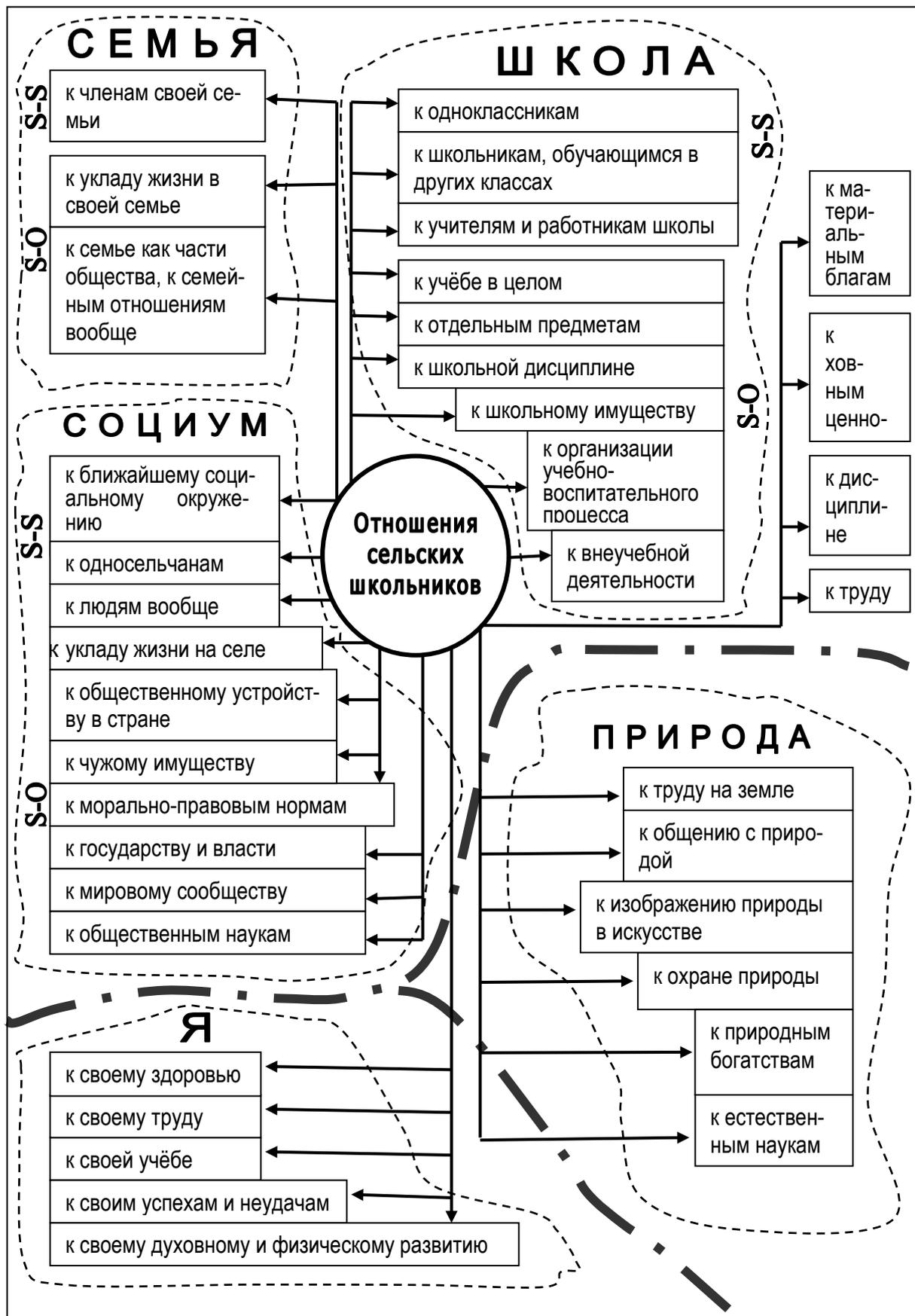


Рис. 3. Направленность отношений сельских школьников

В процессе теоретического исследования, анкетирования старшеклассников и педагогов, наблюдения мы выявили ряд особенностей формирования ценностных отношений у сельских школьников, связанный со спецификой сельской школы и жизненного уклада в селе. Во-первых, сельские школы чаще всего имеют небольшую наполняемость, что позволяет педагогу в большей мере применять индивидуальный подход в воспитании, делает процесс овладения гуманистическими знаниями и навыками более естественным и непринуждённым. Во-вторых, повышенный социальный контроль, когда все люди на виду, знакомы друг с другом, характерная для села, значительно повышает эффективность формирования чувства долга, ответственности перед другими людьми, коллективом и обществом. В-третьих, близость сельских школьников к природе создаёт предпосылки для успешного формирования ценностного отношения к ней, особенно для формирования навыков гуманистического взаимодействия.

Эти особенности рассматривались в отечественной педагогической науке последних десятилетий. Рост интереса учёных к сельской школе наметился в 1990-е гг., когда в России развернулись исследования, направленные на выявление культурно-образовательной и социальной роли сельской школы как хранительницы народных культурных традиций.

Сельская школа играет более значимую роль в жизни индивида, семьи, социума, чем школа в крупном и среднем городе. Н.Н. Ушакова [176] отмечает, что высокий социальный статус сельской школы определяется следующими факторами:

- социально-экономическими (сельская школа – чаще всего единственное на селе учреждение, в котором готовятся кадры для сельскохозяйственного производства);
- культурно-образовательными (в школе сосредоточена основная часть сельской интеллигенции, причём интеллигенции, профессионально осуществляющей образовательную и просветительскую деятельность и наиболее активной в общественной жизни села).

Материалы исследований Т.С. Анисимовой, В.Д. Максимовой и др. позволяют выделить возможности эффективного педагогического взаимодействия, предоставляемые сельской школой:

- охват внеклассными формами обучения и воспитания практически всех учащихся, ввиду их малого количества;
- гармоничность экологического воспитания на всех его этапах;
- высокая эффективность метода личного примера;
- реализация сотрудничающего характера педагогического общения;

- определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе.

Перечисленные особенности можно однозначно отнести к числу способствующих успеху в воспитании сельских школьников. Однако наряду с этим есть и факторы, негативно влияющие на результаты воспитания. Приведём некоторые из них:

- большая загруженность сельских школьников домашней работой (уход за животными, работа в огороде и проч.);

- меньший, по сравнению с городом, доступ информации в сельскую местность (скудость библиотечных фондов, несовершенство систем коммуникации и т.п.);

- низкий общекультурный уровень сельских школьников, по сравнению с городскими.

Сопоставляя данные федеральной и региональной статистики, приводимые в работах С.Г. Броневщюка, Б.А. Кугана, С.А. Репина, А.М. Цирульникова, и др., мы выявили, что сельские муниципальные образовательные учреждения Курганской области обладают особенностями, характерными для сельских школ Уральского региона и отражают специфику сельских школ России.

Вместе с тем, проблемы образования на селе в Курганской области актуализированы тем, что количество сельских общеобразовательных учреждений от общего числа школ в Зауралье (86,7%) значительно превышает средний для России показатель 69,8%. Таким образом, проводя исследование в сельских школах одной из аграрных областей РФ, мы отражаем специфику образовательной среды, характерной для российского села и сложившейся как уникальная, не имеющая аналогов в западноевропейском типе образования система воспитывающих отношений.

Особенности сельских школьников и сельской образовательной среды, характерные для Курганской области, выделены в исследовании Н.М. Неупокоевой [109, с. 13-16]. Сравнивая психологические особенности сельских и городских школьников, автор указывает, что у сельских школьников:

- выше мотивация на достижения, на успех;

- выше ориентация на общечеловеческие ценности;

- лучше развито практическое, действенное мышление;

- больше проявляется интерес к процессу, а не только к результату труда (у городских школьников преобладает интерес к результату);

- больший прагматизм в постановке жизненных целей;

- более высокая зависимость суждений и поступков от группы, общественного мнения;

- ниже агрессивность;

- ниже материальные запросы;
- ниже уверенность в себе;
- ниже мотивация к учению;
- ниже уровень знаний, общей эрудиции, начитанности.

Опираясь на работу Н.М. Неупокоевой, среди особенностей сельской образовательной среды мы выделили группы позитивных и негативных особенностей.

Позитивные особенности:

- большая доверительность в сфере личностных отношений;
- близость природной среды, многогранность общения с ней;
- сохранение гуманистических традиций народной педагогики, народной культуры;
- менее криминогенная обстановка в сельском социуме;
- близость семьи и школы, обусловленная тем, что: а) педагоги хорошо знакомы с семьями учащихся; б) получение образования – «ведущий мотив для учащихся и родителей» [109, с. 16];
- упорядоченность, неспешность сельской жизни, способствующие самоорганизации;
- ориентация на социально значимые мотивы (польза для семьи и школы);
- тесная связь трудового воспитания с экологическим (как правило, труд сельских школьников – это труд, связанный с преобразованием и приумножением природных богатств).

Негативные особенности:

- ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений;
- низкий уровень семейного воспитания;
- низкая информированность сельских жителей;
- нехватка квалифицированных педагогических кадров;
- бедность материальной базы сельских учреждений образования и культуры;
- отсутствие в массовой практике сельских образовательных учреждений системы изучения личности школьников;
- слабое внедрение в сельских школах современных образовательных технологий;
- недостаток дифференцированного подхода в образовательном процессе.

Выявленные особенности воспитательной системы сельской школы приводят к необходимости учёта специфики сельской школы при формировании иерархии целей и задач, проектировании содержания и организации процесса воспитания сельских школьников.

Резюме

При формировании целей, задач и содержания воспитания сельских школьников за основу целесообразно принять аксиологический подход, который позволяет формировать ценностные отношения к различным объектам внутреннего мира человека и окружающей действительности, к различным сторонам индивидуальной и общественной жизни. При этом отношения человека рассматриваются нами как сложная структура, включающая когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностный компоненты, отражая, таким образом, всё многообразие взаимодействия личности с окружающим миром и самим собой.

Для успешного проектирования процесса и результата воспитания необходимо формировать систему целей и задач, которая, с одной стороны, отражает требования общества и многообразие условий воспитания, а с другой – определяет содержание воспитания школьника и основные направления воспитательной работы.

Сельская школа, являясь специфической воспитательной системой, обладает особенностями, оказывающими как положительное, так и отрицательное влияние на воспитание школьников. Изучение особенностей сельской образовательной среды приводит к выводу о необходимости учёта в совершенствовании воспитательного процесса двух групп особенностей сельской школы:

- 1) типичных особенностей сельской школы, характерных для всех школ России, расположенных в сельской местности;
- 2) особенностей конкретной сельской школы, являющейся объектом научного управления совершенствованием воспитательного процесса.



Глава 2

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС

Воспитательная система не является статичным, раз и навсегда сложившимся образованием. Она постоянно изменяется, развивается. Необходимость её развития обусловлена тем, что её глобальной целью является всестороннее развитие личности воспитанников.

В данной главе рассматривается феномен развития школьной воспитательной системы, представлены научные основы управления этой системой. Особое внимание уделено гуманизации воспитательного процесса и педагогическим инновациям как важнейшим условиям успешного развития воспитательной системы сельской школы.

2.1. Феномен развития школьной воспитательной системы

Развитие, являясь общенаучным понятием, представляет собой в то же время одну из важнейших категорий педагогики. На основе наиболее устоявшихся трактовок развития его можно определить как процесс и результат количественных и качественных изменений в некоторой системе. Развитие как результат представляет собой совокупность свойств, качеств, приобретённых системой в течение какого-либо времени. Процесс развития – это процесс приобретения системой новых и усиления имеющихся свойств, качеств. Следовательно, показателями развития могут служить как количественные, так и качественные изменения. Так, произошедшее развитие опыта индивида можно констатировать, если он овладел ещё одним умением в дополнение к уже имеющимся (количественное изменение) либо усовершенствовал имеющееся ранее умение, довёл его до автоматизма (качественное изменение).

Развитие в общенаучном смысле может осуществляться двумя основными путями: экстенсивным и интенсивным. Экстенсивный путь развития предполагает достижение лучших результатов за счёт увеличения ресурсных затрат, а интенсивный – за счёт применения более эффективных способов. Исследования показывают, что в развитии современного образования используются оба пути, поэтому одной из важнейших проблем развития школы сегодня является проблема оптимизации ресурсных затрат, способов их использования и результата (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, Т.И. Шамова и др.).

В исследовании коллектива авторов под руководством Т.В. Орловой модель целостного развития школы предстаёт как сложная образовательная система, включающая «комплекс моделей развития каждого из ведущих направлений деятельности школы»: содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, внедрения новых технологий образования, развития внутришкольной системы дополнительного образования, инновационных подходов к развитию воспитательной системы школы, готовности педагогического коллектива к работе в инновационном режиме, управления развитием школы. Все направления образуют взаимосвязанное единство в модели целостного развития, которое является циклическим (в частности, авторами обоснован цикл целостного и поуровневого развития).

В развитии разных воспитательных систем может быть различное количество этапов, однако три первых этапа выделяются достаточно чётко в любой воспитательной системе.

Первый этап – становления системы. Его главная цель – выработка нового педагогического мышления, формирование коллектива единомышленников. На этом этапе происходит разработка концепции будущей воспитательной системы, осуществляется педагогический поиск, зарождаются традиции, апробируются и корректируются инновационные идеи, нарабатываются педагогические технологии. Формируется большинство элементов системы, однако они работают ещё неслаженно, связи между ними недостаточно прочны. Взаимодействие с внешней средой чаще всего имеет стихийный характер. Одним из главных условий успеха на этом этапе является достаточно быстрое формирование, позволяющее добиться первых позитивных результатов, пусть небольших, но очевидных.

Второй этап – отработка системы. Происходит развитие коллектива, органов самоуправления. Определяются приоритетные направления работы и основные (системообразующие) виды

деятельности, закрепляются традиции. Отсеиваются малоэффективные способы деятельности, совершенствуются наиболее эффективные педагогические технологии. Формируются прочные связи с внешней средой. Важным условием успеха этого этапа является согласования темпов развития ученического и педагогического коллективов (в идеале они должны развиваться в одном темпе, постепенно трансформируясь в единый коллектив).

Третий этап – окончательное оформление системы. Коллектив представляет собой содружество взрослых и детей, объединённое общими целями, деятельностью, отношениями сотрудничества и сотворчества. На этом этапе воспитательная система эффективно решает задачи формирования свободной, гуманной, духовной, творческой и практичной личности (Е.В. Бондаревская).

Третий этап по отношению к двум предыдущим можно рассматривать как этап наивысшего развития системы. Однако он не может продолжаться бесконечно, поскольку в системе происходят изменения, обусловленные тем, что периодически обновляется контингент воспитанников, накапливается усталость от старых, отработанных форм и видов деятельности, прекращается развитие отношений в коллективе и т.д. Эти изменения могут привести систему к кризису, который обычно проявляется в прекращении развития системы и дезинтеграции её элементов. (Напомним: ещё А.С. Макаренко указывал, что педагогически эффективный коллектив должен постоянно развиваться, остановка в развитии означает «смерть коллектива».)

Поэтому на последующих этапах возможна перестройка воспитательной системы. Выходом из кризисного состояния может быть обновление системы: изменение структуры самоуправления, освоение новой деятельности, введение в систему новых форм и способов взаимодействия, новых отношений, расширение или, наоборот, локализация системы, смена лидеров и т.д.

Основные этапы развития воспитательной системы неразрывно связаны с развитием коллектива, с созданием в коллективе благоприятного социально-психологического климата. Социально-психологический климат, по мнению Е.С. Кузьмина, А.Г. Ковалёва, А.Н. Лутошкина и др., представляет собой особую систему эмоциональных состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами. В работах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Иванова, Л.И. Новиковой и др. создание благоприятного («мажорного», пользуясь термином А.С. Макаренко) социально-психологического климата в ученическом кол-

лективе рассматривается как сложный и многосторонний процесс, в который входят:

- создание и поддержание педагогом установок на доброжелательность, сотрудничество, творческую инициативу;
- сплочение, «сдруживание», «открытие и узнавание» учащихся и педагогов в процессе коллективной деятельности;
- регулирование отношений между учащимися и педагогами;
- регулирование отношений внутри ученического коллектива;
- социальная защита ребёнка;
- коррекция негативного влияния на ребёнка различных субъектов социальных отношений ребёнка (ученического коллектива и отдельных учеников, педагогического коллектива и отдельных педагогов, семьи, социума, средств массовой коммуникации).

Обязательным условием для создания благоприятного социально-психологического климата является знание и постоянное изучение индивидуальных особенностей воспитанников и отношений в коллективе.

Коллектив как высокоразвитая группа невозможен без наличия у него способности к самоуправлению. Следовательно, развитие школьного самоуправления является одним из важнейших направлений совершенствования воспитательного процесса в школе.

Управление любым процессом призвано выполнять следующие основные функции: *анализ* ситуации и результатов деятельности, *целеполагание*, *планирование* и *организация* деятельности, *контроль* и *регулирование* управляемого процесса.

Под самоуправлением вообще понимается процесс осуществления управленческих функций «изнутри» коллектива. Однако по отношению к ученическому самоуправлению это не совсем точно. Фактически ученическое самоуправление – это соуправление, при котором управленческие функции осуществляются совместно школьниками и педагогами. Таким образом, при ученическом самоуправлении хотя бы некоторые из управленческих функций осуществляются «изнутри» ученического коллектива (лидером, активом, общим собранием).

С.А. Шмаков отмечает, что самоуправление в детском коллективе подразумевает реализацию на практике следующих прав детей:

- право самим воспитанником планировать деятельность;

- право самим реализовывать свои планы;
- право регулярно обсуждать и самостоятельно оценивать результаты деятельности;
- право самим выбирать лидеров и давать поручения друг другу;
- право критики в любой адрес.

Участие детей в самоуправлении – это своеобразная школа приобретения социального опыта. Участие в самоуправлении способствует социализации личности школьников:

- повышает социальную активность;
- развивает самостоятельность, инициативу, творчество, ответственность;
- формирует навыки коллективного взаимодействия: лидерства, поиска согласия в группе, выработки коллективных целей и путей их достижения, чёткого выполнения своей части общего дела, анализа и самоанализа;
- способствует формированию гуманных отношений, терпимости к чужому мнению, адекватной самооценки и оценки окружающих;
- способствует формированию бережного отношения к общественному достоянию;
- создаёт условия для приобретения опыта общественно полезной деятельности.

Ученическое самоуправление придаёт педагогическому общению сотрудничающий характер, помогает педагогу в работе, а именно:

- повышает интерес к школе, активизирует инициативу и творчество (ученик чувствует свою значимость, поскольку его мнение и деятельность общественно важны, способны заметно повлиять на школьную жизнь);
- укрепляет положительные эмоциональные связи в ученическом коллективе, а также между педагогом и учениками, улучшает взаимопонимание между детьми и взрослыми в школе;
- «включает» психологические механизмы самовоспитания и взаимовоспитания (воспитанник даёт себе установку «я должен стать лучше», потому что не только педагог, но и товарищи оценивают его, руководствуясь примерно одинаковыми критериями);
- расширяет возможности организации обучения и воспитания в коллективе (деятельность планирует, организует, контролирует и анализирует не только педагог, но и каждый член коллектива);

- повышает интерес педагога к своей работе (педагог лучше узнаёт своих учеников, стремится сделать их пребывание в школе интересней и полезней, его отношения с учащимися приобретают более доверительный характер, он получает больше возможностей получить удовлетворение от работы).

Кроме перечисленных выше воспитательно-организационных возможностей, самоуправление обеспечивает саморазвитие ученического коллектива, выполняя следующие функции:

- *самоактивизация* (вовлечение в самоуправление всё большего числа учащихся, привлечение всего коллектива к решению управленческих проблем, включение в управление новой деятельностью);

- *организационное саморегулирование* (способность коллектива изменять свою структуру для более успешного решения организационных задач);

- *коллективный самоконтроль* (постоянный анализ органами самоуправления и отдельными организаторами своей деятельности и поиск более эффективных задач и путей их решения).

Опыт, накопленный в зарубежной и отечественной педагогике (Дж. Дьюи, Л. Кольберг, Р. Штейнер, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.М. Коротов, И.П. Иванов и др.), позволяет выделить ряд условий, при которых возможно существование детского самоуправления.

1. Взрослые сознательно передают часть своих полномочий органам самоуправления (позволяют детям самостоятельно принимать решения по ряду вопросов и нести за них ответственность). При этом следует сразу чётко определить круг вопросов, передаваемых в ведение воспитанникам, чтобы избежать возможных несогласованностей в управленческих действиях между детьми и взрослыми.

2. Ответственность воспитанников при самоуправлении должна быть реальной (прежде всего ответственность перед своим коллективом, поскольку ответственность перед администрацией в конечном итоге несёт педагог). Воспитанники должны усвоить, что любая должность подразумевает определённую долю ответственности за результат. Безответственность развращает даже взрослых и даже обладателей высоких должностей.

3. Участие в самоуправлении должно быть добровольным. Самоуправление не вводится волевым решением педагога, а является результатом потребности воспитанников в самостоятель-

ности, подкреплённой необходимыми для самоуправления знаниями и опытом.

4. Как бы хорошо ни было организовано ученическое самоуправление, оно не будет эффективно функционировать без педагогической поддержки взрослых. Организовав самоуправление, педагоги не устанут от его деятельности, а заинтересованно участвуют в ней: поддерживают разумные инициативы детей, помогают справиться с малоинтересной текущей работой, проводят учёбу актива, подкрепляют положительную мотивацию деятельности, напоминая о значимости цели.

5. Сотрудничество детей и взрослых, разделение между ними полномочий в управлении позволяет говорить о соуправлении коллективом. Взрослые и дети являются субъектами соуправления, а это значит, что взрослые должны отстаивать свои взгляды и интересы только демократическими методами (убеждая, а не приказывая).

6. Ученическое самоуправление должно содержать элементы игры (увлекательные формы работы, ясные правила, красивые названия, привлекательная символика, ритуалы и т.д.). Однако внешнюю эффектность нельзя превращать в самоцель, за ней обязательно должна стоять социальная значимость, полезность для коллектива и отдельных его членов.

7. Основу самоуправления составляют правила, традиции, обычаи, закреплённые в уставах, законах, решениях общего собрания и отражающие коллективные нормы. Нормы («законы» данного коллектива) должны быть обязательны для всех, однако посильны, реально выполнимы, соответствовать уровню развития детей и коллектива. Необходимо, чтобы законы жизни коллектива были одобрены и исполнялись всеми, поскольку закон, который не выполняется, учит беззаконию.

8. В ученическом самоуправлении не должно быть места для фальсификации результатов, пустой «показухи», потому что дети легко усваивают ложь как необходимое правило «взрослой игры», особенно если этот урок подкреплён их активной деятельностью. «Двойная игра» лидеров и активистов самоуправления часто приводит к падению их авторитета, а в конечном итоге – к обесцениванию самой идеи самоуправления в глазах коллектива. Особенно опасно, если фальшь исходит от педагога.

Анализ массового опыта ученического самоуправления позволяет утверждать, что в его развитии выделяются две основных закономерности, отражающие степень эффективности самоуправления в воспитательном процессе.

1. *Эффективность самоуправления прямо пропорциональна количеству воспитанников, чувствующих свою причастность к самоуправлению и ответственность за результаты его деятельности.* Из этого следует, что, во-первых, желательно привлечь к участию в самоуправлении как можно больше воспитанников, а, во-вторых, работа органов самоуправления должна осуществляться в условиях гласности, её результаты обязательно должны обсуждаться и оцениваться всем коллективом.

2. *Эффективность самоуправления находится в прямой зависимости от того, насколько содержание коллективной деятельности интересно воспитанникам, насколько яркая и привлекательная для ребят цель стоит перед коллективом, насколько успешен путь к этой цели.*

В отечественной педагогике последних десятилетий XX века было высказано немало критических замечаний об издержках воспитания в коллективе, суть которых сводилась к выделению следующих недостатков: чрезмерное подчинение личности интересам коллектива, подавление индивидуальности ребёнка, нивелирование всех детей по неким усреднённым стандартам, торможение личностного развития и др. Однако, как показывает современный опыт, тезис советской педагогики о воспитании личности в коллективе не утратил своей актуальности и в личностно-ориентированном образовательном пространстве. В наши дни в педагогической науке наблюдается рост интереса к педагогическому опыту С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и их последователей в теории и практике работы с коллективом воспитанников.

Основная идея, отражающая современный, личностно ориентированный подход к работе с ученическим коллективом, заключается в том, что коллектив должен являться для педагога не самоцелью, а средством воспитания каждого ребёнка, своеобразным инструментом создания оптимальных условий для гармоничного развития личности. В этом случае ученический коллектив и каждого отдельного ученика можно рассматривать как взаимодействующих субъектов воспитания, а взаимодействие «ученический коллектив – ученик» – как сложную систему воспитывающих отношений, складывающихся в атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня адаптивности педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности.

Интеграция ребёнка в коллектив сверстников является необходимым условием развития социально важных качеств личности. Коллектив как высшая стадия в развитии социальной группы

выступает субъектом воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика.

Изменения, происходящие в воспитательных системах, могут иметь прогрессивный либо регрессивный, революционный либо эволюционный характер.

Прогрессивные изменения свидетельствуют о развитии системы и характеризуются ростом количественных и качественных показателей: расширением системы и сферы её деятельности и влияния, повышением устойчивости системы к негативным воздействиям, эффективности её функционирования, способности к обновлению и т.п. Регрессивные изменения связаны с деградацией и отмиранием системы. К ним относятся снижение эффективности, сокращение сферы деятельности и влияния, неприятие нового, падение темпа развития и его прекращение, болезненность воздействий извне, длительная нестабильность связей между элементами системы, разрушение отдельных связей и элементов без их равноценной замены, и т.д.

Изменения революционного характера позволяют за относительно небольшой отрезок времени достигать значительных преобразований. Таким изменениям свойственны сильное целенаправленное воздействие на систему извне, быстрая целевая переориентация системы, ломка старой структуры и перестройка её под новые жёстко заданные параметры. Революционные изменения обычно сопровождаются определёнными материальными и моральными потерями, вследствие того что отдельные элементы старой структуры препятствуют созданию нового и оказываются невостребованными в изменённой системе, поскольку не успевают адаптироваться к ней.

Изменения эволюционного характера происходят как закономерные этапы развития, обусловленные особенностями системы. Они продолжительны во времени, что обеспечивает постепенное обновление и адаптацию структурных элементов системы, сравнительную безболезненность преобразований. Управление такими изменениями возможно при наличии долгосрочной стратегии развития управляемой системы и осуществлении воздействий на систему изнутри.

Как эволюционные, так и революционные изменения обладают своими достоинствами и недостатками. Поэтому в практике воспитания имеют место изменения обоих типов. Анализ работ по социологии и психологии управления показывает, что, как

правило, чем более масштабны изменения в социальной системе, тем предпочтительней для неё эволюционные, а не революционные изменения.

2.2. Научные основы управления школьной воспитательной системой

Теория управления, в частности, теория управления образовательными системами, в XX – начале XXI в. развивается весьма активно, выработав к настоящему времени много перспективных управленческих концепций. Развитие теории управления тесно связано с развитием общественных отношений (производственных, экономических, образовательных и др.), с достижениями наук о человеке и обществе, с преодолением кризисных состояний в различных сферах общественной жизни.

Управление современной школой осмысливается на основе гуманистической парадигмы образования и основывается на следующих постулатах, выведенных из гуманистической теории личности (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.):

- человек свободен, он должен обладать необходимой для него независимостью;
- каждый человек есть уникальная биосоциальная система;
- человек стремится к развитию, его индивидуальные свойства не могут быть определены полностью и окончательно;
- субъективный опыт человека является для него важным источником информации;
- существование человека связано с удовлетворением всех его потребностей в следующем порядке необходимости: физиологические потребности; потребности в безопасности и защите; потребности в принадлежности и любви; потребности в самоуважении и самоактуализации.

Обобщая современные представления об управлении, можно выделить ведущие тенденции развития внутришкольного менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.):

- личностная ориентация управления (ориентация сначала на человека, а потом на дело, которому он служит); эта тенденция находит выражение, по словам Ю.А. Конаржевского, в «филигранной работе» с кадрами, позволяющей оптимальным образом организовать деятельность отдельных работников и всего трудового коллектива;

- целостный взгляд на подчинённого как на личность, гуманное отношение к нему;
- широкое делегирование полномочий сверху вниз, коллективное принятие решений;
- создание условий для коллективного целеполагания и непосредственного участия работников в выработке путей достижения поставленных целей.

В современной теории управления образовательными системами, по мнению П.И. Третьякова, можно выделить три наиболее общих подхода: функциональный (В.И. Зверева, Л. Йовайша, Ю.А. Конаржевский, А.А. Орлов, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.), системный (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин и др.) и ситуационный (М. Альберт, С. О’Донелл, Ю.Ю. Екатеринославский, Г. Кунц, М.Х. Мескон, Т. Питерс, Р. Уотерман и др.).

Согласно функциональному подходу, управление школой – это процесс, представляющий собой совокупность определённых функций – непрерывных и взаимосвязанных видов деятельности. Каждая функция, в свою очередь, также рассматривается как процесс, состоящий из взаимосвязанных действий и операций.

Системный подход к управлению состоит в том, что управленческая деятельность, а также субъект и объект управления рассматриваются как системы. Так, школа в контексте системного подхода – это сложная социально-педагогическая система, включающая множество подсистем. В то же время школа может рассматриваться и как подсистема в составе более крупной системы (например, системы, управляемой отделом образования или социально-педагогической системы микрорайона).

В рамках ситуационного подхода управление любым объектом зависит от конкретных условий его существования и состояния в данный момент, определяющих специфику объекта и данной ситуации. Приверженцы этого подхода к управлению школой справедливо замечают, что обилие факторов, влияющих на любую образовательную систему, в практике работы исключает единственность оптимального способа управления системой, управлению становится присуща вариативность и ситуативная обусловленность; следовательно, лучший способ тот, который более всего соответствует сложившейся ситуации.

Системный, функциональный и ситуационный подходы не являются взаимоисключающими, они дополняют друг друга. Так, управленческую деятельность можно рассматривать как систему

управленческих функций, характеризуя отдельные функции – описывать систему способов их осуществления, наиболее эффективных в той или иной ситуации и т.д.

Устойчивые связи и зависимости, характерные для современного понимания процесса управления образовательными системами отражаются в ряде наиболее общих закономерностей. В работах А.А. Орлова, Ю.А. Конаржевского, И.Ф. Исаева и др. выделяются следующие закономерности управления и внутришкольного менеджмента:

- зависимость эффективности управления педагогическим процессом от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; чем теснее связи, тем эффективней управление;

- зависимость содержания и методов управления педагогическим процессом от содержания и методов организации педагогического процесса;

- зависимость эффективности педагогического процесса от аналитичности, целесообразности, гуманистичности, демократичности управления, от владения школьными руководителями различными видами управленческой деятельности: анализом, целеполаганием, планированием, организацией, контролем и регулированием педагогического процесса.

На основе выделенных закономерностей можно сформулировать некоторые принципы управления образовательными системами. К ним относятся:

- принцип демократизации и гуманизации управления, который подразумевает наличие в управлении открытости, гласности, коллегиальности, сотрудничества, соуправления и самоуправления, установление в управлении субъект-субъектных отношений и осуществление личностного подхода;

- принцип систематичности и целостности, осуществляемый благодаря комплексному подходу в решении управленческих задач (комплексность в управлении всеми системами школы и каждой системой в отдельности, в осуществлении управленческих функций и др.);

- принцип рационального сочетания централизации и децентрализации (т.е. единого руководства с руководством, функции которого поделены между многими);

- принцип единства единоначалия и коллегиальности: единоначалие обеспечивает дисциплину, порядок, оперативность в принятии решений, а коллегиальность – гибкость и творчество;

- принцип объективности и полноты информации означает, что управление должно опираться на достоверную информацию, достаточно полно характеризующую управляемый процесс, охватывающую все направления работы по его осуществлению [128].

Согласно концепции И.Ф. Исаева, школа как образовательная система и объект управления включает: 1) системообразующие факторы; 2) условия функционирования; 3) структурные компоненты; 4) функциональные компоненты.

Системообразующие факторы – это цели и результаты совместной деятельности педагогов и школьников. Цель как системообразующий фактор, является началом образовательной системы. Цель задаёт содержание, формы и методы работы, направленной на её достижение, и определяет особенности образовательной системы и её функционирования. Результат как системообразующий фактор является продуктом образовательной системы. Цель и результат тесно взаимосвязаны: цель деятельности всегда отражает желаемый (идеальный) результат, а фактический результат является реально воплощённым отражением цели, потому что при соотнесении результата с целью выявляется, насколько результат соответствует поставленной цели, и на основании этого делается вывод о степени эффективности образовательной системы.

Для того чтобы результат можно было обоснованно соотносить с целью, во-первых, цель детализируется в задачах деятельности (частных целях или микроцелях), решение которых в процессе деятельности приведёт к достижению поставленной цели; во-вторых, определяется обоснованная система критериев оценки результата.

Условия функционирования школы как образовательной системы подразделяются на социально-педагогические и временные.

К социально-педагогическим относятся устойчивые условия, определяющие состояние и развитие образовательной системы. В свою очередь, в структуре социально-педагогических условий функционирования школы выделяются общие (социальные, экономические, культурные, национальные, географические) и специфические условия (особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы: городская или сельская; материальные возможности школы; уровень профессионализма педагогического коллектива и педагогической культуры родителей и др.).

Временные условия – это условия, связанные с возрастными особенностями учащихся и степенью обучения (начальная, основная, средняя (полная) школа).

В образовательной системе школы выделяются следующие структурные компоненты: 1) участники целостного педагогического процесса; 2) содержание целостного педагогического процесса; 3) формы и методы целостного педагогического процесса.

Первую группу структурных компонентов составляют две постоянно взаимодействующих системы участников целостного педагогического процесса: управляющая система и управляемая система.

В управляющей системе можно выделить четыре уровня внутришкольного управления:

- 1-й уровень определяет стратегические направления развития школы: директор школы, а также руководители совета школы, родительского комитета и органов общешкольного ученического самоуправления (ученического комитета, детско-юношеских общественных объединений);

- 2-й уровень организует, направляет и координирует деятельность нескольких педагогов по определённому направлению: заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, педагог-организатор внеклассной работы, руководители методических объединений и др., а также члены совета школы, родительского комитета, органов и объединений, участвующие в школьном управлении;

- 3-й уровень осуществляет управленческие функции по отношению к учащимся и их родителям: учителя-предметники, классные руководители, педагоги дополнительного образования, воспитатели;

- 4-й уровень – ученическое соуправление: отдельные учащиеся и органы ученического самоуправления, классного и общешкольного.

Ученическое самоуправление занимает важное место в современных концепциях внутришкольного управления. Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и Н.П. Капустин формулируют следующие **принципы построения и развития школьного самоуправления.**

Принцип педагогического руководства применительно к практике означает, что ученическое самоуправление формируется и развивается, если им руководит педагог.

Принцип предметной деятельности. Орган ученического самоуправления создаётся для конкретной деятельности, если нет

осуществляемой им деятельности, фактически нет и органа самоуправления (или он есть только «на бумаге»).

Принцип единого планирования означает, что планирование и исполнение работы осуществляется самим органом самоуправления. План должен составляться при активном участии учеников, а не даваться им педагогом в готовом виде.

Принцип выборности и составленности органов ученического самоуправления. В органах самоуправления есть некоторые выборные должности, каждая из которых связана с выполнением определённых обязанностей. Суть принципа в том, что в одни органы члены ученического коллектива избираются, а в другие – входят согласно положению о структуре и функциях органов самоуправления. Например, формальный лидер избирается голосованием всех членов ученического коллектива, руководители инициативных групп избираются членами своих групп и автоматически входят в совет класса как заместители лидера по тем или иным вопросам.

Принцип сменяемости руководства и подчинения, а также видов деятельности. Соблюдение этого принципа позволяет каждому члену ученического коллектива приобретать разнообразный социальный опыт, а педагогу – преодолеть «детский бюрократизм» (ситуацию, когда одни и те же ученики по несколько лет занимают в классе одни и те же выборные должности, фактически не привнося в коллективную деятельность ничего своего).

Принцип построения власти снизу вверх. Самоуправление должно строиться не сверху, а от основания «пирамиды власти»: отвечать потребностям и возможностям учащихся, опираться на имеющийся у них опыт, вовлекать в интересную и полезную для всех деятельность.

Принцип всеобщего участия. В самоуправлении должны участвовать все члены ученического коллектива. Этот принцип наиболее тесно связан с двумя предыдущими.

Принцип согласия заключается в том, что при возникновении разногласий необходимо находить общее в разных идеях и принимать решение, по возможности устраивающее обе стороны, поскольку постулат «правильна та идея, которую поддержало большинство» неоднократно показывал свою ошибочность. В практике ученического самоуправления в большинстве случаев нежелательно решать острые споры простым голосованием.

Управляемая система – это, прежде всего, учащиеся. В управляемой системе выделяется два уровня управления:

- 1-й уровень – общешкольный коллектив учащихся;

- 2-й уровень – ученические коллективы классов, а также творческих объединений школьников, кружков, спортивных секций, общественных детско-юношеских объединений, ученических производственных бригад и др., действующих в школе.

Деление контингента участников целостного педагогического процесса на управляющую и управляемую системы весьма условно. Так, в управляемой системе каждый нижестоящий уровень управления можно рассматривать как управляемую систему по отношению к вышестоящему уровню (директор управляет деятельностью своих заместителей, заместители – деятельностью педагогов, осуществляющих педагогический процесс по определённым направлениям и т.д.).

Содержание целостного педагогического процесса как структурный компонент образовательной системы школы – это совокупность знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, приобретаемых школьниками в целостном педагогическом процессе, а также педагогических и управленческих ценностей, определяющих характер внутришкольного управления на всех его уровнях.

Формы и методы целостного педагогического процесса, являясь ещё одним структурным компонентом школьной образовательной системы, представляют собой способы организации и осуществления целостного педагогического процесса. Формы – способы организации деятельности участников педагогического процесса. Методы – способы воздействия управляющей системы на управляемую, способы взаимодействия и развития этих систем.

Функциональные компоненты школьной образовательной системы – это осуществляемые в реальной деятельности функции управления: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль и регулирование управляемого процесса. Функциональные компоненты отражают управленческую деятельность учителя, классного руководителя, школьного администратора – любого субъекта управления школой. Управленческие функции взаимосвязаны между собой, их последовательное выполнение обеспечивает развитие управляемой системы и образует законченные управленческие циклы, в которых педагогический анализ является концом предыдущего цикла и одновременно началом следующего (Ю.А. Конаржевский).

Таким образом, если системообразующие факторы определяют возникновение образовательной системы и свидетельствуют о её существовании, условия функционирования придают сис-

теме специфичность, а структурные компоненты – упорядоченность, то благодаря функциональным компонентам образовательная система поддается управлению, получает динамику, «оживает» и начинает функционировать.

Одним из важнейших признаков любой системы является наличие определённой структуры. Следовательно, развитие системы подразумевает определённые структурные изменения в ней. Устойчивость развивающихся систем относительна: с одной стороны, для них характерна устойчивость структуры, с другой – потеря устойчивости и создание новой структуры. Таким образом, процесс развития некоторой образовательной системы можно представить как последовательные циклы, включающие стадии стабильности, структурной дестабилизации, реструктуризации (обновления, образования новой структуры), стабилизации структуры.

В работах И.Ф. Исаева, Л.И. Новиковой, М.М. Поташника и др. высказывается точка зрения, согласно которой образовательная система «школа» и её отдельные компоненты рассматриваются как саморазвивающиеся системы. Поскольку управление саморазвитием включает самоорганизацию как одну из функций самоуправления (П.И. Третьяков), понятие «саморазвивающаяся система» тесно связано с понятием «самоорганизующаяся система». По определению В.Г. Пушкина, самоорганизующаяся система представляет собой «сложную динамическую систему, способную сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от внешних и внутренних условий».

Современная разработка теории самоорганизации систем связана с развитием синергетического подхода, который возник в середине 1970-х гг. с целью познания общих закономерностей самоорганизации в системах разной природы (С.П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. Хакен и др.).

Синергетический подход стал междисциплинарным благодаря выявлению общего свойства всех самоорганизующихся систем: согласованности действий всех входящих в структуру элементов (Г. Хакен). Структура является одним из ключевых понятий в синергетике. По Г. Хакену, структура – особое состояние, возникающее в результате согласованного поведения большого числа частей целого. Появление у объекта структуры свидетельствует о его переходе от хаоса к организованности [181]. Таким образом, хаос, как и структура, занимает важнейшее место в категориальном аппарате синергетики.

Синергетический подход позволяет осмыслить педагогический процесс как сложную самоорганизующуюся образовательную систему [84; 133], при управлении которой необходимо опираться на следующие основные положения:

- хаос может быть созидающим началом, из хаоса собственными силами может развиваться новая структура;

- сложноорганизованным системам, к каковым относятся образовательные системы, необходимо не навязывать пути их развития, а способствовать их собственным тенденциям развития, не управлять развитием извне, а организовывать самоуправление системы собственным развитием;

- развитие сложных систем обусловлено возникновением новых структур, происходящим в моменты неустойчивости системы, когда малые возмущения (флуктуации) могут разрастаться в макроструктуры;

- для сложноорганизованных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития; чем сложнее система, тем больше таких альтернатив;

- в управлении сложноорганизованными системами решающее значение имеет не сила воздействия на систему, а его «резонансность», адаптивность (своевременность, организованность и верная направленность, основанная на учёте проявляемых системой свойств и тенденций развития);

- в сложноорганизованных системах большинство процессов происходит «в так называемом режиме с обострениями, когда рассматриваемые величины хотя бы часть времени изменяются по закону неограниченного возрастания за конечное время» [84].

Любая социальная система представляет собой систему человеческих отношений [137; 147; 177]. Поэтому человек является важным фактором возникновения, функционирования и развития социальных систем, а образовательные системы, включающие человека, целесообразно рассматривать как биосоциальные, или, точнее, антропосоциальные. Прогнозировать, проектировать, осуществлять и корректировать образовательную систему возможно лишь, постоянно учитывая влияние на неё людей как субъектов образования.

Идея всестороннего изучения человека в педагогическом процессе возникла достаточно давно, она вытекает из дидактического принципа природосообразности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.). В России основы специального изучения человека как воспитуемого заложены в XIX в. К.Д. Ушинским и Н.И. Пироговым.

В контексте синергетического подхода как основы осмысления образовательного процесса эта идея позволяет сделать вывод, что самоорганизация социальных систем обусловлена некоторыми свойствами субъектов, индивидов, включённых в систему. Это приводит к мысли о необходимости исследования антропосинергизма – особого явления, способствующего упорядочению хаоса, возникновению и развитию социальных систем.

Явление антропосинергизма обусловлено воздействием внутренних и внешних свойств участников управления (нравственных качеств, мировоззрения, вкусов и пристрастий, характера, эмоционально-волевых отношений, поведенческих особенностей и т. д.) на содержание и результаты управления. Суть антропосинергизма состоит в проявлении человеком своих свойств в любом взаимодействии внутри определённой системы отношений. Иначе говоря, при проектировании, создании и функционировании образовательных систем личностные особенности включённых в них людей накладывает специфический отпечаток на всю систему, придают любой образовательной системе свою неповторимость (А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов, Б.А. Куган, Г.Н. Сериков, В.С. Тюхтин и др.). Таким образом, синергетический подход в управлении образовательными системами не отрицает и не снижает роль человека в системе, а напротив, обращает внимание педагогической науки и практики на личность как важнейший фактор управления.

Новая парадигма внутришкольного управления обусловлена необходимостью гуманизации отношений в образовательном пространстве как важного условия развития школы. Для неё характерны:

- 1) отказ от административно-командного стиля управления;
- 2) отказ от управленческого рационализма и инвариантности технологий управления;
- 3) единство управленческой и исполнительской ответственности, признание социальной ответственности руководителя не только перед обществом и управляющей системой (вышестоящим субъектом управления), но и перед управляемой системой, перед коллективом и индивидом;
- 4) признание приоритетности человека в управляемом процессе;
- 5) адаптивность управления к имеющимся условиям и личностным особенностям субъектов образовательного процесса;
- 6) нацеленность на развитие, совершенствование управляемой системы;

7) синтетический подход, интегрирующий наиболее продуктивные управленческие подходы и концепции (синтез системного, функционального и ситуационного подходов в управлении школой с доминантой на ситуативность управленческих взаимодействий, синтез системности и синергетики в управлении, вызвавший появление системно-синергетического подхода и др.).

2.3. Гуманизация образовательных отношений как условие успешного развития воспитательной системы сельской школы

В психолого-педагогической литературе последних десятилетий XX века детальному рассмотрению подверглись отношения, влияющие на формирование личности школьника. Для обозначения этих отношений используются термины воспитывающие отношения, педагогическое взаимодействие, воспитывающее взаимодействие. Так, А.Н. Бойко характеризует воспитывающие отношения как специально организованное и направляемое учителем творческое, нравственно-эстетическое, развивающее взаимодействие субъектов воспитания, обусловленное всей системой общественных ценностей [18, с. 29].

Наличие единого коллектива взрослых и детей, характерное для воспитательной системы на пике её развития, объективно требует наличие особых отношений между педагогами и учащимися, школой и семьёй, родителями и детьми. Для таких отношений характерны взаимное уважение, взаимное доверие, сотрудничество и сотворчество взрослых и детей. При этом их взаимодействие приобретает гуманистический характер. Таким образом, гуманизация отношений, складывающихся в школе между участниками воспитательного процесса, становится ключевым аспектом современного педагогического мышления.

Проблема генезиса гуманизма в педагогике конца XX – начале XXI века является одной из наиболее актуальных [2; 11; 110; 130; 161; 166].

Гуманизм – понятие, давно и прочно вошедшее в систему непреходящих общественных ценностей. Синтезируя различные трактовки этого понятия, гуманизм можно определить как признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей как критерия общественных отношений, а также как отношение к людям и всему жи-

вому, проникнутое любовью, заботой о благе, уважением к человеческому достоинству.

В качестве одного из видов общественных отношений в педагогической литературе выделяются гуманистические отношения. Исходя из дефиниции «отношения» и приведённого выше определения гуманизма, под гуманистическими отношениями мы понимаем субъект-субъектные и субъект-объектные связи индивида с внешним миром, с другими людьми и самим собой, основанные на признании ценности человека как личности, на уважении к нему, на признании его права на свободное развитие и самопроявление. Иначе говоря, гуманизация отношений может охватывать все виды связей человека с окружающим миром (с людьми, коллективом, обществом, природой, рукотворными вещами, абстрактными понятиями) и самим собой.

Общественные отношения, воздействующие на формирование установок и поведения человека в социальной и природной среде, играют решающую роль в развитии системы его отношений [3; 15; 48; 171; 181]. Именно с этих позиций отечественная педагогика и психология рассматривают структуру личностных качеств человека, формирование которых происходит под влиянием природных и социальных факторов в их взаимодействии. Результаты исследований говорят о том, что особенно ярко это проявляется в системе потребностей, мотивов, ценностных ориентаций [28; 32; 100; 188; 194]. Отношения человека к действительности, являясь продуктом его природного и общественно-исторического развития, требуют не только психолого-педагогического, но и общественно-исторического объяснения, потому что при всём разнообразии культур, существовавших в мире в различные эпохи, по мысли Л.М. Баткина, «общая черта для любых культур состоит в том, что мы с необходимостью находим в каждой из них некий идеал положения отдельного человека в мире».

В трудах исследователей XX столетия человек выступает не только как личность и социальное существо, но и как существо, тесно связанное с природой. В этой связи рассматривают человека Б. Рассел, Э. Фромм и другие зарубежные философы. Такие взгляды обусловлены рядом возникших в 1970-е гг. в результате деятельности человека и обострившихся в наши дни глобальных проблем, среди которых наиболее важными являются экологическая и продовольственная проблемы, проблемы отчуждения индивидов в человеческом обществе, роста бездуховности, разгула преступности и международного терроризма.

Проблема дегуманизации общественных отношений привела к необходимости разработки путей её педагогического решения на разных уровнях, включая государственный. В настоящее время в России гуманистические принципы ненасилия, толерантности закреплены в Законе РФ «Об образовании» и нормативных актах. С середины 1980-х годов в отечественной педагогической науке ведётся активная разработка гуманистических моделей образования. Тенденции, связанные с развитием гуманистических идей в современной отечественной педагогике, формируют новое педагогическое мышление, направленное на осуществление процесса гуманизации образования. Гуманистическое воспитание подрастающего поколения рассматривается как важная составляющая часть нравственного воспитания.

В современном мире кризис человеческой сущности проявляется, в частности, в том, что на пути решения проблемы формирования «ноосферного человека» серьёзным препятствием стал технократический и бюрократический подход в этой области. Таким образом, прагматичный характер образования в индустриальном и постиндустриальном обществе (Б.Г. Корнетов) вступил в конфликт с социальным заказом образованию.

Проблемам гуманизации и гуманитаризации образования и общества посвящены труды многих видных учёных-педагогов (Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, и др.). Содержание понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» имеет много общего, однако в современных педагогических концепциях (М.Н. Дудина, И.М. Орешников, Е.В. Бондаревская и др.) они дифференцируются достаточно чётко.

Гуманизация образования рассматривается сегодня как «...усиление человечности, уважения к человеческому достоинству, человеколюбие в обучении и воспитании» [8, с. 5]. Под гуманитаризацией образования понимается приоритет обществоведческих и человековедческих предметов, увеличение духовности, нравственности, развитие творческих и эмоционально-ценностных ориентаций [8, с. 5; 13, с. 306-307].

Исследуя различные подходы к гуманистическому воспитанию школьников (М.М. Берулава, А.А. Бодалёв, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Соколова, Н.Е. Щуркова и др.), мы выявили следующие условия успешного осуществления этого процесса:

- демократический стиль общения педагога с учащимися;
- самостоятельный, творческий и аналитический характер деятельности учащихся;

- личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании;
- гуманистический характер содержания образования;
- создание в образовательном учебном заведении комфортных психологических условий для учащихся и педагогов;
- создание благоприятных условий для развития личности ребёнка в школе, семье и социуме.

Анализ научных источников показывает, что проблема формирования гуманистических отношений многоаспектна. В ходе исследования нами были выделены теоретические аспекты проблемы: исторический, философский, психологический, педагогический.

Изучение генезиса гуманистических отношений в историческом аспекте позволяет выделить следующие социально-динамические детерминации:

- обусловленность содержания, характера, типов гуманистических отношений уровнем развития социальных отношений в конкретных исторических условиях;
- зависимость между содержанием, характером, типами гуманистических отношений и нормами, традициями конкретной исторической общности (народности, нации).

Рассмотрение психологического аспекта формирования гуманистических отношений выявило:

- сущность отношений человека как «целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» (В.Н. Мясищев);
- концептуальные основы гуманистической теории личности (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др.), провозглашающей право человека на самопроявление, на его исключительность и некоторую напряжённость по отношению к миру.

Анализ философского аспекта проблемы позволяет рассматривать гуманистические отношения человека к людям, природе и самому себе как часть общественных отношений, в которых человек проявляет себя как психо-социальное существо и высшая форма организации живой материи (Н.Д. Соколова). Таким образом, в структуре субъект-субъектных и субъект-объектных связей человека логически выделяются три основных типа гуманистических отношений: к себе, к людям, к природе.

Педагогический аспект исследуемой проблемы состоит в обусловленности уровня гуманистических отношений учащихся

содержанием образования и деятельности школьников, характером отношений в школе, классе, микрогруппе, в семье и социуме.

Современное общество предъявляет молодому человеку достаточно жёсткие требования, выполнение которых необходимо для достижения успеха, а это на фоне дегуманизации человеческих отношений часто приводит к утрате нравственных ориентиров. Исследования последних лет со всей очевидностью показывают процентное увеличение среди терминальных ценностных ориентаций молодёжи ориентации на достижение успеха любой ценой. Вместе с тем неумение ставить реальную цель и планировать её достижение – ещё один недостаток, присущий многим выпускникам школ.

Если для объяснения причин первого явления можно назвать ряд факторов социально-экономического характера, то второе, на наш взгляд, является прямым следствием несовершенства школьной воспитательной системы. Из урока в урок, из года в год учащиеся достигают поставленных педагогом целей по составленному педагогом же плану, т.е. школьнику на ключевых этапах обучения и воспитания отводится пассивная роль ведомого. В результате, выйдя из школы, вчерашний ученик испытывает значительные затруднения, когда сталкивается с необходимостью самостоятельно определять цели, задачи и пути их осуществления. Даже хорошие ученики зачастую не владеют в достаточной степени навыками целенаправленного гуманистического взаимодействия с самим собой и другими людьми, критического и объективного оценивания своих качеств. В жизни это приводит к тому, что молодой человек либо ставит личные потребности выше потребностей окружающих людей и общества (ярким примером этому является рост преступности среди молодёжи), либо, будучи не в состоянии самосовершенствоваться, зачисляет себя в разряд неудачников.

Гуманистическая модель образования, по которой развивается современная педагогика, подразумевает гуманистический тип педагогического сознания. Для него характерна ориентация на развитие ребёнка, что достигается путём решения проблем на уроке и вне урока, переноса знаний из одной сферы деятельности в другую, моделирования, учебных исследований и т.д. Гуманизация образования включает в себя несколько взаимосвязанных аспектов: гуманизация педагогического взаимодействия "учитель – ученик"; гуманизация отношений школьников; создание гуманистических технологий образования.

Названные аспекты единого процесса гуманизации образования определяются такими показателями как гуманистический стиль общения педагога с учащимися, сокращение доли репродуктивного метода в системе методов обучения, осознанность учебного материала и его связь с жизнью, личностная ориентированность образования, вооружение школьников навыками самосовершенствования, интеграция наук и искусств.

С гуманизацией образования тесно связана проблема формирования гуманистических отношений у учащихся.

В педагогической науке формирование – одна из важнейших категорий. Однако понятие «формирование» в педагогике сегодня не имеет пока однозначного толкования. Так, И.П. Подласый указывает, что смысл этого понятия «...то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов» [132, с. 27].

Формирование в широком смысле трактуется как процесс становления личности (П.Н. Груздев, И.П. Подласый, В.А. Сластёнин и др.).

Один из подходов к понятию «формирование» заключается в том, что формирование личности – стихийный, неуправляемый процесс воздействия на человека различных условий (П.Н. Груздев).

Другой подход к понятию «формирование» в значении «формирование личности» состоит в том, что наряду с возможностью педагогического воздействия на этот процесс признаётся факт влияния на него различных факторы, в том числе, неподдающихся учёту и прогнозированию [7; 132]. Таким образом, для данных толкований термина «формирование» характерна полная или значительная неуправляемость, непредсказуемость процесса.

Ещё один подход к трактовке формирования (В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев и др.) предусматривает употребление этого термина в контексте «формирование личности в образовательном процессе» и понимается как процесс духовного и физического становления личности [128, с. 74-91].

В теории педагогических исследований различными авторами (Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, М.Н. Скаткиным и др.) рассматривается сущность формирующего эксперимента, который трактуется как целенаправленное преобразующее воздействие. В данном контексте формирование – процесс управляемый, регистрируемый и прогнозируемый, если он направлен не на личность в целом, а на отдельные её компоненты.

В результате анализа научных источников мы выделили три наиболее устоявшихся значения педагогического термина «формирование»:

1) формирование личности, определённое И.П. Подласым как «...процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов...» [132, с. 27];

2) формирование личности в образовательном процессе;

3) формирование отдельных компонентов личности, трактуемое рядом исследователей как процесс приобретения индивидом каких-либо свойств, качеств личности.

Последнее значение термина «формирование» является более узким, оно позволяет структурировать сложный и многогранный процесс формирования личности, выделить составляющие его компоненты, этапы, выявить особенности и детерминации выделенных структурных звеньев. Поскольку это значение уже первых, определяемый им процесс в большей степени поддаётся управлению. Опираясь на третье толкование термина «формирование», мы определяем формирование как *процесс приобретения индивидом каких-либо свойств личности под влиянием определённых факторов.*

Синтезируя дефиниции «формирование» и «гуманистические отношения», мы определяем формирование гуманистических отношений как поддающийся управлению процесс установления субъект-субъектных и субъект-объектных связей индивида с внешним миром, с людьми и самим собой, основанных на признании ценности человека как личности, на уважении к нему, признании его права на свободное развитие и самопроявление.

Исходя из толкования особенностей как «характерных, отличительных свойств чего-либо, кого-либо» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова) в педагогической литературе логически выделяются группы особенностей, влияние которых на целостный педагогический процесс необходимо учитывать:

- возрастные особенности учащихся;
- особенности, обусловленные закономерностями и компонентами педагогического процесса (процессуальные);
- социокультурные особенности, обусловленные спецификой общественных отношений.

Формированию гуманистических отношений у сельских школьников посвящено исследование, поведённое нами в 1997-2003 и 2006 гг. [151]. В частности, для уточнения ряда аспектов гуманизации образовательных отношений в условиях сельской

школы была проведена педагогическая экспертиза. При отборе экспертов использовались следующие критерии:

- компетентность в области учебно-воспитательной работы в условиях сельских общеобразовательных учреждений;
- способность к объективной оценке;
- высокий образовательный уровень;
- значительный стаж работы в образовательных учреждениях;
- соответствие профессиональных знаний экспертов теме исследования.

Профессионально-должностной состав экспертов показан на рис. 4.

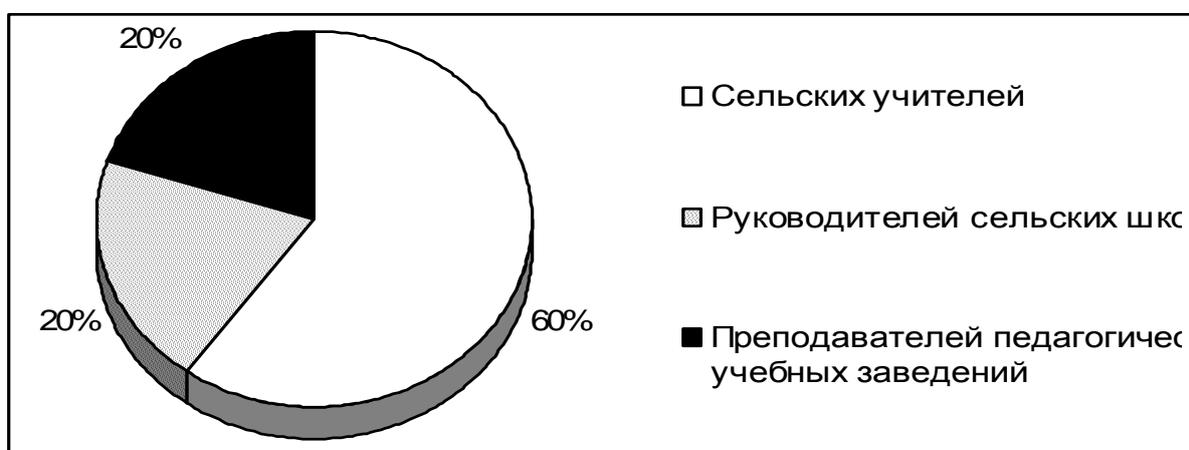


Рис. 4. Профессионально-должностной состав экспертов

В результате педагогической экспертизы нами было выявлено, что проблема формирования гуманистических отношений у сельских школьников является актуальной (81,2% экспертов оценили её как «очень актуальную»; 13,7% считают, что проблема «актуальна в значительной степени»; 5,1% - «в общем-то актуальна»). Среди причин её актуальности наиболее часто фигурирует социальная значимость гуманизации человеческих отношений (60%); следующим по частоте ответов идёт противоречие между большими возможностями гуманитарных предметов в формировании гуманистических отношений у школьников и слабой реализацией этих возможностей (32%);

В ответах экспертов на вопросы «Каковы трудности в формировании гуманистических отношений у сельских школьников?» и «Каковы трудности в формировании гуманистических отношений при изучении гуманитарных предметов в сельской школе?» выявлено совпадение ряда причин трудностей и одновременно дифференциация относительных показателей в зависимости от вопроса. Совпадающие ответы и их относительные показатели видны из табл. 1.

Первые два ответа в табл. 1 тесно связаны друг с другом: очевидно, что неразработанность методической базы неизбежно влечёт за собой профессиональную неподготовленность педагогов к решению задач формирования гуманистических отношений у школьников. Объединив эти показатели, получаем в сумме 68% (для колонки «трудности ...вообще») и 72% (для колонки «трудности ...при изучении гуманитарных предметов»), что позволяет выделить слабую разработанность методической базы в качестве основного фактора, препятствующего эффективному формированию у сельских старшеклассников гуманистических отношений в процессе изучения гуманитарных предметов.

Таблица 1

Трудности в формировании гуманистических отношений у сельских школьников

№ п/п	Совпадающие ответы	Показатели (в процентах от общего количества респондентов)	
		трудности ...вообще	трудности ...при изучении гуманитарных предметов
1	Неразработанность методической базы	48%	56%
2	Профессиональная неподготовленность педагогов	20%	16%
3	Низкий общекультурный уровень воспитанников	36%	12%
4	Большая загруженность учащихся домашней работой	8%	4%
5	Мало художественной литературы в библиотеках	8%	24%

Группа вопросов анкеты эксперта была направлена на выявление путей эффективного формирования гуманистических отношений у сельских старшеклассников при изучении гуманитарных предметов. В табл. 2 помещены наиболее часто встречающиеся предложения экспертов по формированию гуманистических отношений на уроке и вне урока.

Таблица 2

Предложения экспертов по повышению эффективности гуманистического воспитания сельских школьников

№	Предложения	Сумма относительных показателей
1	Осуществлять интеграцию наук и искусств	128
2	Глубоко анализировать человеческие отношения при изучении литературных произведений	84
3	Увеличивать долю самостоятельной работы школьников	52

Педагогическая экспертиза и анкетирование старшеклассников дали материал для анализа реального состояния проблемы формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов в сельских муниципальных общеобразовательных учреждениях. Так анкетирование старшеклассников выявило ряд особенностей, отражённых в рисунках 5, 6, 7.

Рис. 5, характеризующий оценки старшеклассниками изменения уровня своей гуманности за время обучения в школе, показывает, что почти половина анкетированных (44%) не считает, что за время обучения в школе они стали более гуманными. Это свидетельствует о невысокой эффективности гуманистического воспитания в сельских школах и подтверждается результатами педагогической экспертизы и анкетирования педагогов.

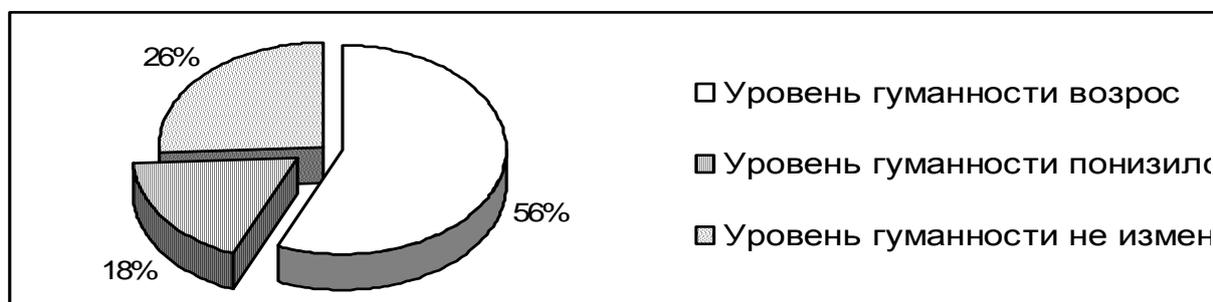


Рис. 5. Оценка сельскими старшеклассниками изменений уровня своей гуманности за время обучения в школе

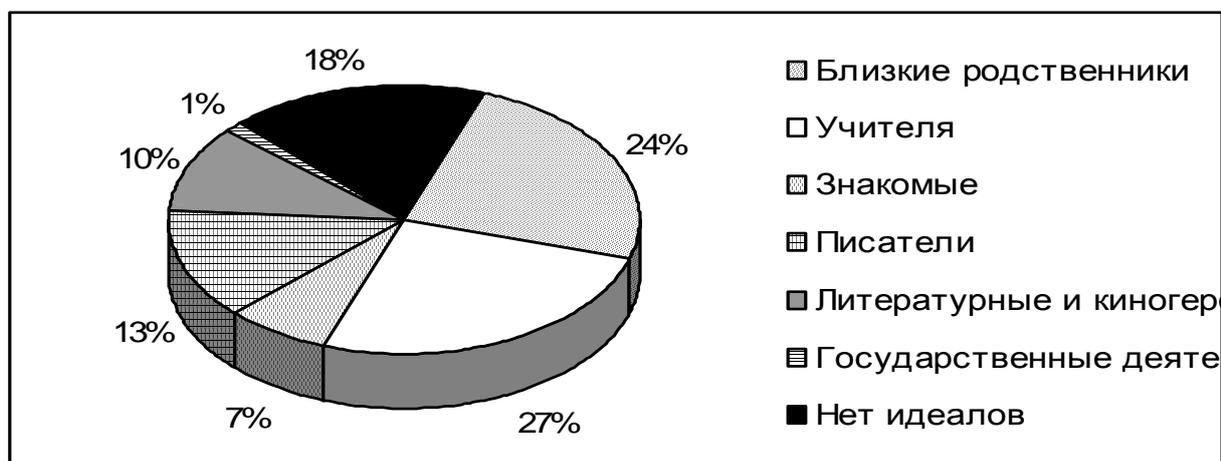


Рис. 6. Гуманистические идеалы сельских старшеклассников

Рис. 6, иллюстрирующий гуманистические идеалы сельских старшеклассников, показывает высокую роль семьи (24%) и учителей (27%) в формировании гуманистических отношений. Несмотря на снижение интереса к гуманистической литературе среди старших школьников, отмеченное рядом исследователей в последние десятилетия XX века (В.С. Собкиным, П.С. Писарским и др.), роль литературы в формировании гуманистических отноше-

ний у сельских старшеклассников остаётся довольно высокой (около 20% анкетированных считают идеалом гуманизма писателей и литературных героев).

Поскольку, как мы выяснили ранее, необходимым условием формирования гуманистических отношений является внутренняя установка индивида на гуманистические отношения, изучению этой установки мы также посвятили ряд вопросов в анкетах, используемых на констатирующем этапе. Из рис. 7 видно, что установку на гуманистические отношения отметили у себя лишь 59% сельских старшеклассников, что нельзя назвать высоким показателем.



Рис. 7. Установка сельских старшеклассников на гуманистические отношения

Сопоставляя перечисленные выше особенности сельской образовательной среды, выявленные в результате теоретического и экспериментального исследований, мы выделяем следующие реалии сельской образовательной среды Зауралья, положительно влияющие на формирование гуманистических отношений у сельских школьников:

- определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе;
- естественность протекания, гармоничность процесса экологического воспитания сельских школьников;
- сохранение в сельской местности гуманистических традиций народной культуры;
- низкая криминогенность сельского социума;
- тесное взаимодействие семьи и школы;
- большая роль общественного мнения в формировании личности сельских школьников.

Среди негативных факторов сельской образовательной среды мы выделили те, влияние которых можно полностью или частично нейтрализовать в рамках нашего исследования.

- ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений;
- низкая информированность;
- отсутствие системы изучения личности школьников;
- слабое внедрение в сельских школах современных образовательных технологий;
- недостаток дифференцированного подхода в процессе образования.

Использовать положительные факторы сельской школы и преодолевать негативные – такая задача стоит перед педагогическим коллективом при разработке системы формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы. Рассмотрим возможности позитивных особенностей сельской образовательной среды.

Определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе и тесное взаимодействие семьи и школы в условиях сельской образовательной среды позволяют осуществлять формирование гуманистических отношений, охватывая воспитательной работой различные стороны сельской жизни, не ограничивать временной отрезок воспитательного взаимодействия только пребыванием учащихся в школе.

Низкая криминогенность сельского социума, гуманистические традиции народной культуры способствуют овладению опытом гуманистического взаимодействия с окружающим миром.

Близость к природе создаёт предпосылки для формирования гуманистического отношения к природе (способствует осознанию значения природы в жизни человека, приобретению навыков труда на родной земле и бережного отношения к ней).

Позитивное влияние общественного мнения, проявляется в том, что стремление соответствовать представлениям одноклассников, учителей, односельчан, членов семьи об идеале зачастую является для сельского школьника наиболее мощным стимулом для самосовершенствования.

Сопоставив результаты проведённых теоретического и экспериментального исследований, мы выявили педагогические возможности для преодоления негативных факторов сельской

образовательной среды. Ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений в условиях сельской школы компенсируется за счёт разнообразных, интересных и развивающих форм организации деятельности школьников. Низкая информированность школьников может быть преодолена в процессе введения дополнительного материала на уроках и вне уроков. Прочие негативные факторы можно нейтрализовать путём разработки и внедрения новых образовательных курсов и методик.

2.4. Педагогические инновации в воспитательной системе сельской школы

Инновационные процессы, обеспечивающие развитие школьной воспитательной системы, требуют особого управления, вследствие того что развивающаяся школа значительно отличается от тех школ, целью которых является поддержание раз и навсегда установленного порядка работы (М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Поскольку инновации в образовании подразумевают введение нового в цели, содержание, методы и формы работы, в школе, работающей в инновационном режиме, объектом управления становятся цели, содержание, методы и формы осуществления учебно-воспитательного процесса.

Работа школы в инновационном режиме предполагает внесение изменений в её образовательную систему. Следовательно, управление инновационным процессом можно рассматривать как управление изменениями в образовательной системе. Вместе с тем, при управлении инновациями в развивающемся образовательном учреждении объективно возникает необходимость изменений в самой системе управления. Поэтому управление инновационным процессом в школе подразумевает управление не отдельными изменениями, а всем комплексом изменений, охватывающих как управляемую, так и в управляющую подсистемы.

Опираясь на работы М.М. Поташника, А.М. Моисеева, П.В. Худоминского, Л.В. Шмельковой и др., мы выделяем следующие стадии управления развитием школьной воспитательной системы:

- формирование концепции воспитательной системы;

- разработка стратегии совершенствования воспитательного процесса: основных направлений и задач обновления воспитательной системы;

- определение содержания инноваций: отбор инновационных идей и проектов, обеспечивающих развитие воспитательной системы в соответствии с поставленными целями;

- конструирование инновационного процесса: составление, предварительная экспертиза и корректирование плана развития на основе отобранных инновационных идей и проектов;

- организация инновационной деятельности;

- контроль и экспертиза инновационного процесса и результатов инновационной деятельности.

Анализ научных и методических работ по управлению развитием образовательных систем и синтез содержащихся в них идей и технологий позволяют выделить следующие этапы формирования концепции управления инновационным процессом в школе:

1) анализ проблем и возможностей изменений в образовательной системе;

2) поиск и оценивание идей, реализация которых позволит решить существующие проблемы;

3) уточнение миссии управления: его объекта, задач, желаемого результата управленческой деятельности, идеального образа управляемой системы;

4) выбор идей для концепции управления с учётом их работанности в теории и практике и возможности реализации в условиях данной школы;

5) создание концепции, отражающей следующие основные аспекты модернизации системы управления инновационным процессом в школе:

- структуру управляющей системы (звенья, уровни, субъекты управления, а также отношения между ними);

- перечень функций лиц и коллективных субъектов управления;

- механизмы реализации функций управления, новые формы, методы и приёмы управления.

Согласно системному подходу, инновация, как и любой предмет, процесс или явление, представляет собой систему. Следовательно, процесс введения нового в практику работы школы можно представить как процесс интеграции системы «иннова-

ция» в воспитательную систему и взаимной адаптации обеих образовательных систем, в результате которого происходит обновление и развитие воспитательной системы.

И.О. Котлярова, Б.А. Куган и Г.Н. Сериков [76, с. 27-35] рассматривают инновацию как динамическую систему, выделяя этапы её развития:

- 1) создание – зарождение в недрах традиции;
- 2) становление – освоение и адаптация в метасистеме;
- 3) достижение зрелости – апробация и корректировка в определённых условиях функционирования;
- 4) внедрение – распространение в массовой практике;
- 5) распад – утрата новизны как основного признака инновации, переход с разряд традиций.

Т.И. Шамова указывает, что педагогический коллектив, вступающий в инновационный процесс, как правило, проходит следующие стадии: робость – кликушество – стабилизация – сотрудничество – зрелость.

Стадия «инновационной робости» характеризуется настроженным отношением к новому, неуверенностью в целесообразности и успешности его внедрения в практику своей работы. Члены коллектива сдержанны в оценках инновации, не обладают необходимой для данной инновационной деятельности компетентностью.

Стадия «инновационного кликушества» связана с первыми успехами в освоении нового. Для неё характерны стремление быстрее заявить о своих достижениях, неглубокий анализ, поверхностные оценки, преобладание формальной новизны, чрезмерное увлечение внешними проявлениями инновационной деятельности. Качество инновационных проектов при их тиражировании, многократном воспроизведении на этой стадии снижается.

На стадии «инновационной стабилизации» новое глубоко осмысливается, интериоризируется, многократное воспроизведение приводит не к снижению, а к повышению качества.

Стадия «инновационного сотрудничества» в педагогическом коллективе – это стадия, на которой в школе складывается особая инновационная среда, включающая единое информационно-педагогическое пространство, благоприятный социально-психологический климат, систему управленческой поддержки и стимулирования инновационной деятельности педагогов и т. д. На этой стадии в целенаправленный поиск и освоение нового

включается весь педагогический коллектив школы, инновационный процесс охватывает родителей, представителей общественности.

Стадия «инновационной зрелости» коллектива – это стадия, на которой в школе сформирована инновационная среда. Непрерывно протекающий инновационный процесс обеспечивает постоянное развитие школы, совершенствование осуществляемого в ней учебно-воспитательного процесса. Педагогический коллектив, достигший инновационной зрелости, обладает высокой адаптивностью, способностью к групповой самоорганизации и саморегуляции.

Опыт инновационной практики в отечественном общем образовании показывает, что осуществляемые в школе инновации могут вводиться по рекомендации «сверху», по инициативе педагогического коллектива или по инициативе, исходящей от учащихся, родителей, социальной среды. Рассматривая образовательные инициативы как источники инноваций в школе, мы выделяем виды инноваций по источнику образовательных инициатив:

- инновации, вводимые или рекомендуемые «сверху» (основные источники инноваций: нормативные документы федерального или регионального уровня; достижения педагогической науки и других наук о человеке; передовой педагогический опыт, обобщённый на научной основе);

- инновации, вводимые на основе образовательных инициатив «изнутри», исходящих из управляющей системы «педагогический коллектив» (источниками инноваций могут быть инновационные идеи администрации школы, индивидуальный опыт педагога или опыт группы педагогов);

- инновации, предлагаемые «снизу», на основе инициатив, исходящих от учащихся, их родителей, представителей общественности.

Исходя этого, управление инновационным процессом можно рассматривать как управление следующими взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами:

- выполнения предписаний и рекомендаций вышестоящих органов управления образованием;

- внедрения в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук;

- освоения передового педагогического опыта;

- изучения и обобщения педагогического опыта внутри школы;
- изучения образовательных потребностей учащихся, пожеланий родителей и социального окружения;
- выдвижения инновационных идей, разработки, экспертизы и внедрения инноваций внутри школы;
- повышения инновационного потенциала школы как способности участников образования к осуществлению инновационной деятельности.

Инновации, осуществляемые по инициативе «сверху», новые идеи привносятся в школьную воспитательную систему в готовом виде. Однако при этом достаточно велик риск формализации осуществления новшества в практике работы школы. Зачастую навязанные сверху преобразования отторгаются школьной системой, либо при их реализации обращается внимание лишь на внешние показатели наличия. Для успешного внедрения таких новшеств необходима тщательная подготовка педагогов, родителей и учащихся к эффективному участию в новых формах педагогического взаимодействия.

При введении новшества изнутри системы разработка нового также входит в инновационный процесс, новое создаётся этой же системой, а не привносится в неё в готовом виде. В этом контексте разработка и внедрения нового внутри образовательной системы может быть представлена следующими этапами: выдвижение инновационной идеи – проектирование инновации – экспертиза и корректирование проекта – принятие управленческого решения об экспериментальной проверке инновационной идеи – локальное осуществление проекта (эксперимент, охватывающий сравнительно небольшой отрезок времени, и (или) ограниченный в масштабе применения инновации) – экспертиза результатов эксперимента – корректирование инновации – внедрение нового опыта при научно-методическом обеспечении инновационной деятельности (В.И. Бочкарёв, Б.А. Куган, М.М. Поташник, Я.С. Турбовский, Т.И. Шамова, и др.). Таким образом, отличительной особенностью введения нового изнутри системы являются изучение нового в опыте самой системы.

Специфика инноваций на основе образовательных инициатив, исходящих от учащихся, их родителей и социального окружения школы заключается в том, что эти инициативы, как прави-

ло, требуют профессионально-педагогического содействия, которое включает:

- вовлечение учащихся, родителей и представителей общественности в управление школой, их активизацию как субъектов управления;

- организацию между педагогами и другими субъектами управления информационного обмена, предполагающего наличие обратных связей в отношениях «педагоги – учащиеся», «школа – семья», «школа – социум»;

- экспертизу образовательных инициатив и отбор инновационных идей на основе критериев популярности, педагогической целесообразности и выполнимости.

Обобщая проведенный анализ источников инноваций в школе, мы констатируем, что характер источника инноваций во многом определяет логику инновационного процесса и тактику управления им в каждом конкретном случае. Необходимая гибкость в управлении инновациями достигается и за счёт расширения управляющей системы, сочетания управления с самоуправлением.

Анализ современных представлений об управлении инновационным процессом позволяет структурировать деятельность, направленную на осуществления инноваций в школе. В обобщённом виде управленческие механизмы введения нового в работу школы изображены на рис. 8. Думаем, что эта схема не нуждается в пространственных комментариях. Обратим внимание лишь на взаимосвязь инноваций и традиций в данной схеме. На стадии зарождения нового источники инноваций воздействуют на традиционные (сформированные и стабильно функционирующие в школе) структуры и подсистемы, в результате чего новое зарождается в недрах традиции. На стадии рутинизации инновация переходит в традицию и в дальнейшем может сама породить новое.

Противоречивость и разнонаправленность инновационных процессов в реальных условиях внутришкольного управления обуславливают необходимость их упорядочения. Современные исследования показывают, что оптимальным способом упорядочения инновационной деятельности является программно-целевое управление развивающейся школой [38; 137; 141]. Программно-целевое управление осуществляется как реализация целевых программ развития школы.

Программа развития школы является «средством интеграции усилий всех субъектов инновационной деятельности и направлена на качественное обновление жизнедеятельности школы

как целостной педагогической системы» (Л.В. Шмелькова). Она должна включать научно обоснованную систему концептуальных идей, целей, принципов, содержания и организации инновационного процесса, управления.

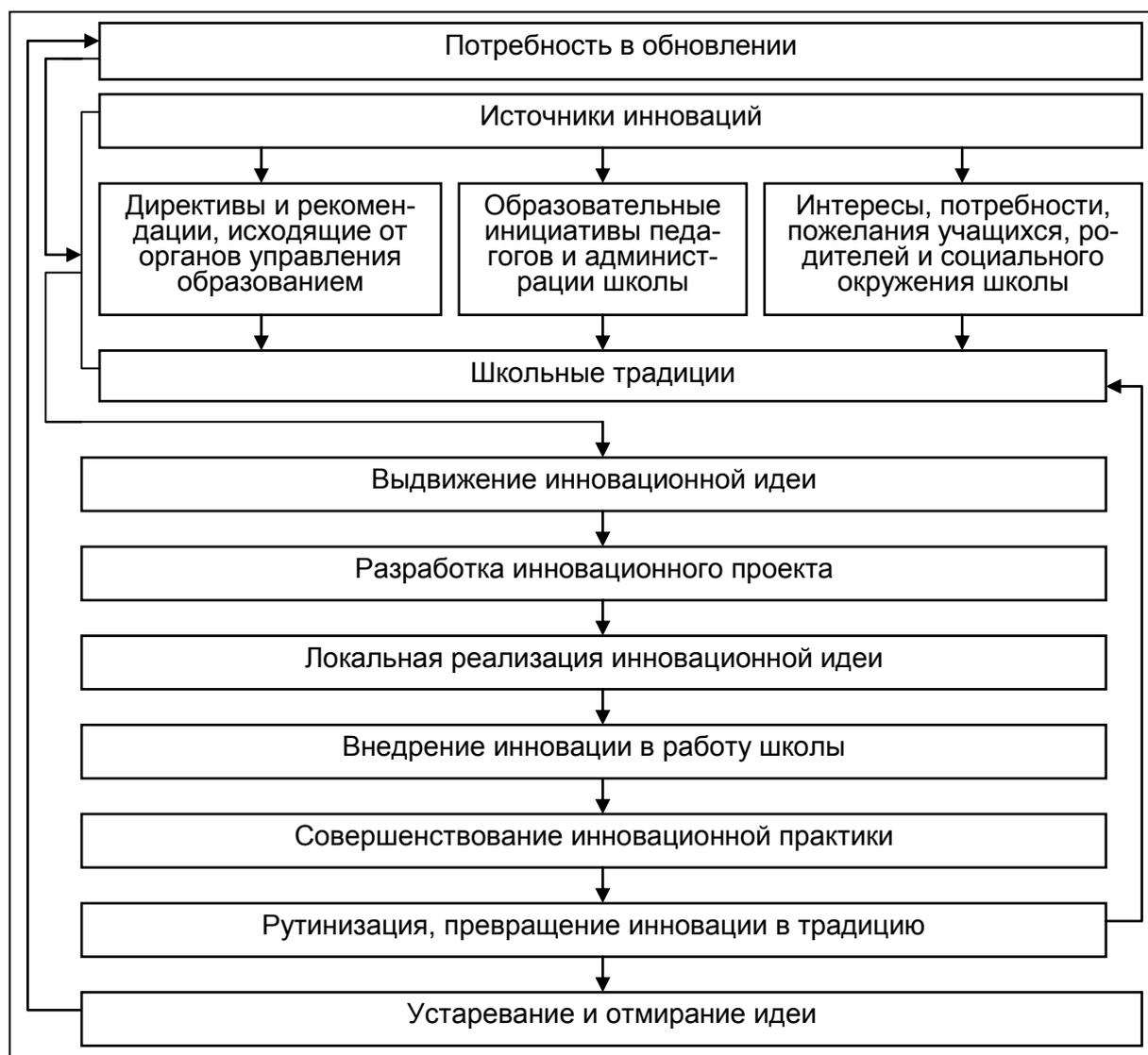


Рис. 8. Введение нового в школьную практику

Разработка и реализация программы развития в практике работы школы уже сами по себе происходят как инновационный процесс, включающий следующие этапы:

- анализ деятельности школы, выявление существующих проблем в её работе;
- концептуально-прогностический этап (обоснование целей, принципов, ключевых идей, отражающих проблемы и пути их разрешения, а также описание прогнозируемого результата);
- организационно-управленческий этап (разработка программы развития);

- проективно-конструктивный этап (составление плана работы и построение научно-методического обеспечения его реализации);
- рефлексивно-оценочный этап (мониторинг деятельности педагогического коллектива по реализации составленного плана) [190].

В управлении инновационной деятельностью необходима координация её тематических направлений, содержания инновационной деятельности всех её субъектов, функциональных обязанностей и миссий различных субъектов инновации, обеспечения инновации (нормативно-правового, ресурсного, информационного). Это достигается благодаря оптимизации структуры управления.

Как показывает практика внутришкольного управления, структура управляющей системы может включать как постоянно функционирующие, так и временно созданные структурные подразделения. Постоянная структура управления может строиться как подчинение по вертикали (линейная структура, тип отношений между структурными компонентами – субординация), по горизонтали (функциональная структура, тип отношений между структурными компонентами – координация), либо совмещать вертикальное подчинение с горизонтальным развитием структуры (линейно-функциональная структура, в которой отношения субъектов управления характеризуются одновременно субординацией и координацией).

Перечисленные типы структур характерны для стабильного функционирования школы. В управлении инновациями возникает необходимость создания структурных новообразований, в том числе временного характера. Временные субъекты управления образуют матричную структуру (или программно-целевую, поскольку именно эта структура обеспечивает программно-целевое управление). Различные субъекты программно-целевой структуры управления осуществляют выдвижение и отбор инновационных идей, разработку и реализацию инновационных проектов как целевых программ развития.

Программа развития школы имеет комплексный характер, включая комплекс целевых программ (подпрограмм), конкретизирующих её и отражающих основные направления развития. Вместе с тем, направленность подпрограмм задаётся целевым компонентом комплексной единой программы, что позволяет обеспечивать целостность управляемой системы. Так, если цель комплексной программы развития определяется на основе реально существующей проблемы, то цели подпрограмм отражают отдельные аспекты этой проблемы.

Подготовительный этап инновационной деятельности включает:

- создание нормативной базы инновационной деятельности отражающей права и обязанности субъектов инновационного процесса (изучение и подбор нормативных документов, разработка и утверждение локальных актов);

- разработку программы развития образовательной системы как объекта инновации и входящих в неё подсистем (программа развития включает комплекс подпрограмм, обеспечивающих координацию инновационной деятельности, соотнесение общешкольного инновационного процесса с индивидуальной инновационной деятельностью);

- организацию повышения профессионально-педагогической компетентности субъектов инновации в соответствии со спецификой инновационной деятельности (теория и практика инновационной деятельности и педагогического исследования, а также направления, обусловленные характером конкретной инновации);

- совершенствование имеющихся и создание новых механизмов информационно-аналитического обеспечения инновации (участие в конференциях и семинары, работы экспертных и инновационных групп, обеспечение научно-методической литературой, организация в школе взаимного обмена информацией и т. п.);

- разработку методики исследования объекта инновации;

- создание материальных и моральных условий, благоприятствующих инновации.

Поскольку управление инновационным процессом предполагает изменения как в управляемой, так и в управляющей системе, системно-синергетический подход к управлению современной школой в контексте адаптивного управления образовательными системами позволяет определить основные аспекты модернизации управления школой как необходимого условия эффективности управления инновационным процессом. Опираясь на работы Б.А. Кугана, Г.Н. Серикова, А. Подрейко и др., мы выделяем следующие аспекты:

- усиление роли субъектов образовательного процесса в управлении и формирование в школе совокупного субъекта управления инновационным процессом;

- формирование партнёрских взаимоотношений между субъектами управления;

- учёт в управлении специфики условий протекания образовательного процесса, контингента учащихся и кадрового потенциала данной школы.

Инновационный процесс, осуществляемый в школе как динамическая полиструктурная целостность, предполагает включение в него всех субъектов образовательного процесса и, следовательно, превращение их в субъектов инновационного процесса. В связи с этим в практике внутришкольного управления актуализируется проблема включения педагогического коллектива в инновационно-педагогическую деятельность.

Практика управления инновационными процессами показывает, что в качестве структуры управляющей системы школы, работающей в инновационном режиме, целесообразна структура, сочетающая постоянные и временные структурные компоненты, а также субординацию (подчинение по вертикали) и координацию (связи по горизонтали). Таким образом, постоянная линейно-функциональная структура в системе управления инновационным процессом дополняется программно-целевой (матричной) структурой временных субъектов управления, формирующихся для решения той или иной инновационной задачи.

Анализ работ Т.И. Шамовой, М.М. Поташника, Н.П. Капустина и др. выявляет целостном развитии воспитательной системы школы следующие аспекты управления инновационным процессом:

- работу с педагогическими кадрами, направленную на создание предпосылок для инновационно-педагогической деятельности;
- работу с учащимися, предполагающую изучение и учёт интересов и образовательных потребностей учащихся, создание условий для адаптации детей к происходящим преобразованиям;
- работу с родителями, направленную на формирование позитивного отношения семьи к вводимым в школе новшествам и привлечение родителей к участию в инновационном процессе;
- совершенствование работы совокупного субъекта внутришкольного управления с целью максимального использования имеющихся в школе ресурсов;
- осуществление связей с окружающей школу средой для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей социума и привлечения в школу дополнительных ресурсов;
- осуществление контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности;
- осуществление информационного обеспечения инновационной деятельности.

Резюме

Развитие школьной воспитательной системы представляет собой длительный и сложный процесс, охватывающий практически все направления работы школы. Для сельской школы наиболее предпочтителен эволюционный путь развития, при котором новообразования в структуре воспитательной системы формируются постепенно и последовательно на основе имеющихся предпосылок. При таком развитии управление должно иметь адаптивный характер, приспосабливаясь к условиям, существующим в данной воспитательной системе в данный момент времени. В качестве основного научного подхода к управлению школьной воспитательной системой целесообразно избрать системно-синергетический подход.

Необходимым условием успешного развития школьной воспитательной системы является гуманизация образовательных отношений. Вместе с тем, гуманизация отношений – это ещё и результат совершенствования воспитательного процесса, который можно рассматривать как показатель эффективности реализуемой в школе системы воспитания. В условиях сельской школы формирование и развитие гуманистических отношений имеет свою специфику, обусловленную особенностями школы и сельского социума.

Воспитательная система сельской школы охватывает учебные занятия, внеучебную работу, взаимодействие школы с семьями учащихся и ближайшей социальной средой. Для упорядочения такого многообразия компонентов необходима выработка школой единой концепции, разработка и реализация стратегии целостного развития воспитательной системы.

Изучение специфики осуществления педагогических инноваций в воспитательной системе сельской школы приводит к мысли, что инновационная деятельность на каждом направлении, участке работы школы должна:

- 1) опираться на позитивные факторы сельской образовательной среды, усиливать их влияние на воспитательный процесс;
- 2) способствовать нейтрализации негативных факторов сельской среды;
- 3) обеспечивать эволюционность, органичность развития воспитательной системы школы.



Глава 3

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Эффективное управление развитием воспитательной системы сельской школы предполагает упорядочение различных компонентов системы, деятельности и взаимодействия её субъектов. Это обусловлено тем, что в условиях множественности и разнообразия компонентов и возникающих между ними связей перед школьным управлением встаёт задача организовать процесс развития таким образом, чтобы с одной стороны предоставить участникам воспитательного процесса необходимую для развития свободу, а с другой – сохранить целостность управляемой системы.

В третьей главе нами рассматриваются организационные аспекты совершенствования воспитательного процесса на учебных занятиях и во внеучебное время, а также обеспечение целостности воспитательной системы сельской школы при управлении её развитием.

3.1. Повышение эффективности реализации воспитательной функции обучения

Получение систематического образования основано на обучении – процессе познания, управляемом педагогом. Умение руководить познанием является главным критерием педагогического мастерства, по которому можно судить об эффективности обучения.

Рассматривая обучение в контексте теории целостного педагогического процесса, исследователи (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.) отмечают неразрывную связь образования, развития и воспитания учащихся, одновременное протекание этих процессов при обучении и триединство в целеполагании и планировании каждого урока, вытекающее из основных функций обучения: образовательной, развивающей и воспитательной. Первые две функции связаны с расширением объёма и усложнением структуры знаний, умений и навыков (В.В. Краевский), они изначально заложены в целевой компонент урока требованиями государст-

венного образовательного стандарта и других документов, определяющих содержание образования. Воспитательная же функция, связанная с формированием отношений, не регламентируется учебным планом и программами, а потому, как показывает практика, учителя, готовясь к урокам, наибольшие затруднения испытывают именно при формулировании воспитательных целей и задач, планировании путей их осуществления.

Обучение обязательно воспитывает, формирует у школьников определённые взгляды, убеждения, качества личности. Однако воспитательный процесс на уроке необходимо организовывать и направлять исходя из целей и задач воспитания; только в этом случае результат воспитания будет соответствовать его цели.

Любой урок как звено системы обучения обладает определённым воспитательным потенциалом – совокупностью имеющихся возможностей для воспитания учащихся. Воспитательный потенциал урока включает следующие группы возможностей:

1) воспитательные возможности организации урока (возможности для воспитания школьников, имеющиеся на уроке независимо от учебного предмета и темы конкретного урока);

2) воспитательные возможности, обусловленные спецификой учебного предмета (так, для экологического воспитания больше возможностей имеется при изучении биологии, чем при изучении литературы; литература более способствует эстетическому воспитанию, чем химия; уроки истории, краеведения, ОБЖ обладают большими возможностями для патриотического воспитания, чем уроки математики и т.д.);

3) воспитательные возможности содержания образования на уроке, которые зависят от темы данного урока, его образовательных и развивающих целей и задач.

Поскольку 2-я и 3-я группы возможностей подробно рассматриваются в предметных методиках преподавания, остановимся на воспитательных возможностях организации урока.

Важнейшим аспектом воспитательной функции обучения является воспитание интереса к учению, к процессу познания, формирование мотивов учебной деятельности. Степень реализации этих возможностей на уроке изначально определяет успешность учебно-познавательной деятельности школьников.

На каждом уроке учитель может и должен воспитывать у школьников сознательную дисциплину. В основе сознательной дисциплины находится осознание школьником важности дисциплины, убеждённость в том, что дисциплинированный человек добьётся большего успеха в любом деле. В воспитании сознательной дисциплины на уроке решающую роль играет умение учителя показать значения учебно-познавательной деятельности,

учебной и трудовой дисциплины, преимущества чёткого выполнения необходимых действий перед недисциплинированностью, тактично и наглядно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся продемонстрировать зависимость успехов класса и отдельных учеников от уровня их дисциплинированности.

Одним из характерных признаков современных педагогических технологий является увеличение доли самостоятельной работы учащихся в процессе обучения. В связи с этим усиливается роль умений и навыков самостоятельной организации учащимися своей учебно-познавательной деятельности. Однако на уроке учитель оценивает учеников по результату и способу его достижения в рамках своего предмета, порой совершенно обходя вниманием организацию труда школьника. На практике неумение учащихся правильно организовать свою работу, систематическое несоблюдение правил техники безопасности и гигиены труда приводит к тому что за полученное образование ребёнок часто платит своим здоровьем: нарушение осанки, близорукость, нервные расстройства становятся всё более распространёнными среди школьников. Актуальность проблемы здоровьесбережения учащихся диктует необходимость формирования у них навыков научной организации учебного труда.

Неотъемлемой частью школьного образования является социализация – процесс вхождения личности в общественную систему путём приспособления к социальному окружению (Р. Мертон, Т. Парсонс) и самоактуализации, самореализации личностью своего потенциала (А. Маслоу, К. Роджерс). Распространёнными причинами, препятствующими социализации, вызывающими конфликт между личностью и её социальным окружением являются неумение человека общаться, неадекватность самооценки и оценки окружающих, негуманные отношения в группе. Поэтому процесс социализации школьников невозможен без формирования у них гуманности, навыков общения, оценочных умений.

Возможностями для решения перечисленных задач воспитания обладает каждый урок. Реализация этих возможностей позволяет повысить воспитательный эффект обучения.

Урок входит в систему учебно-воспитательной работы, следовательно, он должен быть обусловлен этой системой, занимать в ней совершенно определённое место, его воспитательная направленность должна соотноситься с общей направленностью воспитательной работы школы. Поэтому, выявляя воспитательную ценность урока, необходимо определить его роль и место в воспитательной системе школы, в системе воспитания учащихся

данной возрастной группы школьников, данного класса, в системе работы учителя.

Вышеперечисленные аспекты реализации воспитательной функции в учебном процессе отражаются в контроле, анализе и коррекции воспитательного процесса, осуществляемого на уроке. Примером такого отражения является разработанная нами схема анализа воспитательного процесса на уроке.

Схема анализа процесса воспитания на уроке

Ф.И.О. учителя.

Класс, школа, предмет, тема урока.

I. Использование воспитательных возможностей организации урока.

1. Воспитание интереса к учению, к процессу познания (способы создания и поддержания интереса, активизации познавательной деятельности учащихся).

2. Воспитание сознательной дисциплины (умение учителя показать важность учебно-познавательной деятельности, учебной и трудовой дисциплины).

3. Формирование умений и навыков организации учащимися своей деятельности (организация самостоятельной работы учащихся, соблюдение техники безопасности и гигиенических правил, связанных с осанкой и организацией рабочего места).

4. Воспитание культуры общения (организация общения на уроке, формирования учителем умений слушать, высказывать и аргументировать своё мнение).

5. Формирование и развитие оценочных умений (комментирование оценок учителем, обсуждение оценок с учащимися, коллективное оценивание, взаимопроверка и оценивание друг друга учащимися).

6. Воспитание гуманности (характер отношений «учитель – ученики», регулирование учителем отношений между учащимися).

II. Использование воспитательных возможностей содержания образования (связывание педагогом учебного материала с жизнью, с потребностями учащихся, с общественной моралью, с актуальными нравственными проблемами).

III. Выводы.

1. Достижение воспитательной цели урока (доминирующая воспитательная цель, её соответствие теме и форме урока, возрасту учащихся, особенностям данного класса; способы поэтапного достижения цели в течение урока: формы, методы, приёмы воспитания).

2. Общие выводы о том, насколько эффективно осуществлялся процесс воспитания на уроке, насколько полно реализован воспитательный потенциал данного урока, каковы возможные пути повышения его воспитательной ценности.

В качестве примера учёта специфики преподаваемого предмета и возраста учащихся в повышении эффективности реализации воспитательной функции обучения рассмотрим преподава-

ние литературы в старших классах сельской общеобразовательной школы.

Старший школьный возраст – завершающий период психологической подготовки школьника к вступлению во взрослую жизнь. В понятие психологической готовности старшеклассников к взрослой жизни исследователи включают наличие у выпускников школы способностей и потребностей, позволяющих им реализовать себя в труде и семейной жизни. Так, Е.А. Шумилин отмечает, что моменту окончания школы старшеклассник должен владеть теоретическим мышлением, умением ориентироваться в различных формах теоретического сознания (этическом, научном, художественном, правовом), у него должны сложиться основы мировоззрения [191, с. 140].

Существенную роль в личностном развитии старшеклассника играет потребность в общении и владение способами его построения. Критическое отношение к себе, необходимое для самосовершенствования, в старшем школьном возрасте обеспечивается благодаря развитию рефлексии. Важными признаками психологической готовности старших школьников к вступлению во взрослую жизнь являются потребность в труде и способность трудиться, овладение трудовыми навыками, стремление к творческой деятельности.

Изучение психолого-педагогических источников [75; 80; 85; 108; 138; 191] показывает, что у учащихся старших классов развивается самосознание, заметно усиливается интерес к собственной психической жизни и психике других людей, к своим способностям и личностным качествам. В этот период появляется потребность присмотреться к своему поведению, разобраться в своих чувствах и переживаниях, которые отличаются многообразием и эмоциональным отношением к различным сторонам действительности. У старшеклассников наблюдается значительное развитие теоретического мышления, для них характерна тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за отдельными фактами. В частности, А.В. Зосимовский указывает, что в период ранней юности возникает потребность в критической переоценке, переосмыслении ранее воспринятого, а нравственная оценка и самооценка освобождается от свойственной подросткам прямолинейности и односторонности, приобретает более гибкий и многослойный характер.

В период ранней юности школьникам присуще стремление занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать своё место в обществе и природе, свои возможности и своё назначение в жизни. Рост саморефлексии способствует формированию у старшеклассников самоуважения как степени принятия или не-

принятия себя как личности. Как отмечают О.С. Богданова и С.В. Черенкова, в старшем школьном возрасте ярко проявляется внутренняя готовность юношей и девушек к социально направленному действию. Для поддержания и развития этой готовности педагогу необходимо учитывать актуальные потребности старшеклассников, их мотивы участия в деятельности [15].

Успешность работы сознания старшеклассников по осмыслению нравственных, правовых, экологических знаний, идеалов во многом зависит от участия в ней педагога, от того, насколько удаётся ему создание условий для анализа, поиска, осмысления воспитанниками гуманистических категорий. Исследования показывают, что чем старше учащиеся, тем более тонко они могут чувствовать оттенки значений этических понятий, таких как героизм – храбрость – смелость, благородство – порядочность – честность и т.п. и различать их. В суждениях старших школьников устойчиво повторяются такие нравственные категории, как честность, доброта, порядочность, эгоизм, лицемерия, жестокость.

Опираясь на исследования Т.С. Анисимовой, В.Д. Максимовой, Н.М. Неупокоевой и др., рассмотревших различные проблемы образования в условиях сельских школ, а также на результаты собственного исследования, мы выделили следующие специфические особенности сельских старшеклассников:

1) способствующие реализации воспитательной функции в учебном процессе:

- ярко выраженная ориентация на общечеловеческие ценности;
- высокий уровень развития практического, действенного мышления;
- высокий интерес к процессу, а не только к результату труда;
- низкий уровень агрессивности;
- интерес к особенностям собственных психических процессов и внутреннему миру других людей;
- стремление адекватно оценить себя и других людей;
- хорошее владение навыками взаимодействия с природой.

2) негативно влияющие на воспитание сельских школьников:

- низкие материальные и духовные запросы;
- низкая уверенность в себе;
- низкий уровень владения навыками саморазвития;
- низкий уровень знаний, общей эрудиции, начитанности.

3) особенности, которые, в зависимости от ситуации, могут оказывать на процесс воспитания как позитивное, так и негативное влияние:

- высокая мотивация на достижения, на успех;
- прагматизм в постановке жизненных целей;
- развитие теоретического мышления;
- стремление занять внутреннюю позицию взрослого человека;
- высокая зависимость суждений и поступков от группы, общественного мнения.

Опираясь на позитивные особенности сельских старшеклассников, в сельской школе возможно широко привлекать старших учеников к общественно полезной и личностно значимой деятельности, как коллективной, так и индивидуальной.

Негативные особенности сельских школьников требуют нейтрализации. Для преодоления низких духовных запросов необходимо развивать духовные потребности учащихся. Нейтрализация низкой уверенности в себе может быть достигнута созданием ситуаций успеха с учётом индивидуальности каждого старшеклассника. Развитие у сельских старшеклассников навыков самосовершенствования возможно в процессе реализации проектов, в достижении индивидуальных для каждого школьника целей. Низкий уровень общей эрудиции компенсируется за счет введения дополнительного учебного материала на уроках и вне уроков, а также дополнительных образовательных курсов.

Для использования третьей группы особенностей сельских старшеклассников в воспитании необходимо:

- ориентировать в любой деятельности на ясно различимую цель, полезную для них самих, для семьи и школы, на успех;
- организовывать самостоятельную деятельность учащихся, доверяя им ответственные, но посильные дела;
- формировать в ученическом и педагогическом коллективе общественное мнение, соответствующее гуманистическим идеалам.

Проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы выявил следующие виды воспитывающих взаимодействий, характерные для процесса формирования личности старшеклассника при изучении литературы:

- взаимодействия «учитель – ученик»;
- взаимодействия «ученик – ученик»;
- взаимодействия «читатель – книга – автор».

Рассмотрим каждое из этих воспитывающих взаимодействий.

В структуре процесса формирования гуманистических отношений у сельских старшеклассников при изучении литературы, мы выделили воспитывающие отношения «учитель – ученик», «ученик – ученик» и «читатель – книга – автор». Педагогическое

взаимодействие осуществлялось в системе учебных занятий благодаря совместной эмоционально пережитой, личностно и общественно значимой деятельности педагога и учащихся, через повышение учебно-познавательной и творческо-аналитической активности старшеклассников. В организации совместной эмоционально пережитой, личностно и общественно значимой деятельности учащихся на уроке опытно-экспериментальная работа строилась на основе принципа обучающего воспитания, разработанного Е.Н. Ильиным. Во внеурочной работе широко применялись методики коллективных творческих дел И.П. Иванова, Н.Е. Щурковой и др.

Активизация учебно-познавательной деятельности старшеклассников, превращающей их в субъект познания, осуществлялась благодаря увеличению доли самостоятельной учебно-познавательной и творческо-аналитической деятельности старшеклассников в процессе изучения литературы, через смещение частоты употребления методов обучения от репродуктивного к эвристическому и исследовательскому (по классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина).

Для изучения на уроках были отобраны произведения наиболее ярких авторов «деревенской прозы»: В. Распутина, В. Астафьева, Ф. Абрамова, В. Потанина и др. Углубленное рассмотрение гуманистических проблем при изучении «деревенской прозы» осуществлялось нами во взаимодействии уроков литературы и факультативных занятий благодаря систематическому введению в структуру уроков и внеурочных занятий рассмотрения и обсуждения разнообразных отношений человека. Дефицит в общеобразовательных программах по литературе для старших классов произведений, способствующих экологическому воспитанию, был компенсирован введением в 11 классе факультативного курса «Человек и природа в зеркале литературы».

При планировании углубленного рассмотрения гуманистических проблем в процессе изучения «деревенской прозы» учитывались особенности общения «читатель – книга – автор» и роли учителя в этом процессе.

На рис. 9 изображена схема воздействия литературного произведения на структуру отношений старшеклассника. Из неё видно, что рассмотрение гуманистических проблем при изучении литературного произведения – процесс, зависящий от ряда факторов, среди которых мы выделяем:

- мировоззрение автора, определяющие гуманистический смысл произведения;
- мировоззрение педагога, интерпретирующего авторскую позицию и преподносящего её учащимся;

- особенности анализа литературного произведения, зависящие от педагога в личностном подходе к анализу и определяющие степень и направленность педагогического взаимодействия;
- особенности восприятия литературного произведения старшеклассником, зависящие от его мотивации чтения и способности к самостоятельному анализу гуманистических проблем.

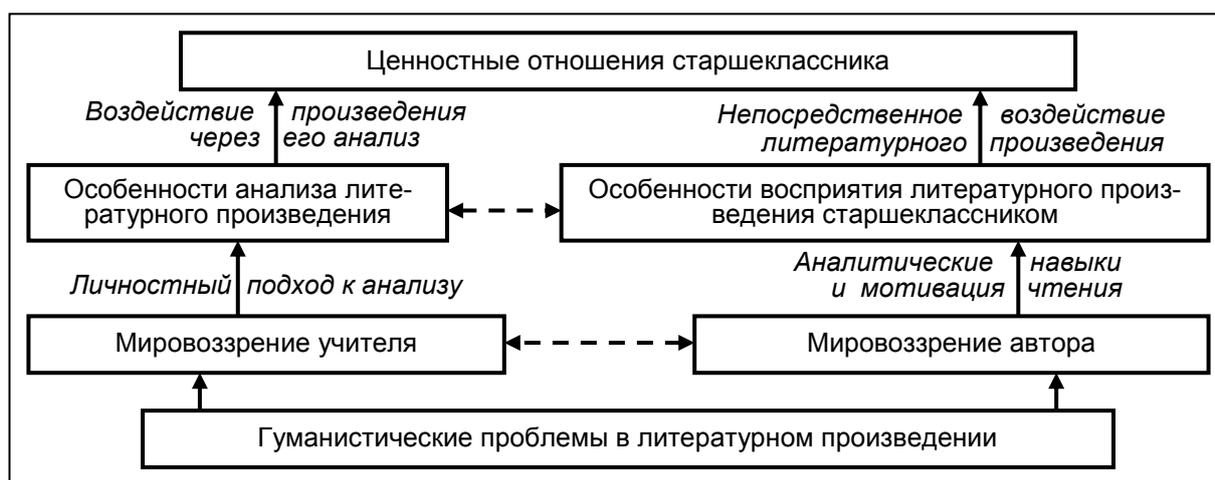


Рис. 9. Влияние литературного произведения на отношения старшеклассника

Важным фактором, непосредственно влияющим на эффективность реализации воспитательной функции обучения, является характер взаимодействия участников педагогического процесса, стиль педагогического общения учителя.

Диссертационные исследования психологов (А.В. Воробьева, И.Г. Дубова, С.В. Осиповой и др.) и педагогов (С.М. Галимовой, А.Ч. Сарыева и др.) показывают прямую связь между стилем общения педагога с учениками и эффективностью образовательного процесса, причём демократический и гуманистический стиль педагогического общения оказывается наиболее благоприятным при формировании гуманистической личности в старших классах. Таким образом, гуманизация воспитательного взаимодействия «учитель – ученик» выступает необходимым условием успешного осуществления процесса формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов.

Взаимодействие учащихся друг с другом в процессе обучения и воспитания – также важный фактор формирования их личности. Поэтому, рассматривая отношения «ученик – ученик», мы обращаем внимание на гуманистический аспект этого взаимодействия, включающий:

- представление о себе как об уникальной развивающейся личности;
- мотивацию сотрудничества в групповой деятельности;
- уважение и терпимость к личностным проявлениям окружающих людей;
- навыки бесконфликтного общения в процессе совместной деятельности;
- адекватную самооценку, основанную на знаниях и объективном анализе результатов деятельности;
- навыки самосовершенствования, стремление к успеху.

Воспитывающее взаимодействие «читатель – книга – автор» связано со спецификой формирования личности старшеклассника при изучении гуманитарных предметов.

Рассматривая процесс общения читателя с книгой в контексте нравственного воспитания школьников, психологи (В.С. Собкин, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, и др.) обращают внимание на диалогичный характер творчества писателя и соответственно диалогичный процесс восприятия литературного произведения. Это позволяет говорить об общении читателя – через книгу – с художником слова.

Н.А. Рубакин, занимавшийся проблемой воздействия художественной литературы на человека в начале XX века, выделял в этой связи три структурных звена: читатель – книга (художественный текст) – автор. В этой триаде книга является связующим звеном между писателем и читателем, позволяет им общаться друг с другом.

Исследования Г.Г. Граника и Л.А. Концевой, В.С. Собкина, П.С. Писарского, А.В. Шарикова и др. позволяют выделить во взаимодействии «читатель – книга – автор» следующие связи:

- идентификация с литературным персонажем (половая, поведенческая, идеологическая и т. п.), которая заключается в том, что читатель в большей или меньшей степени отождествляет персонажей с собой, с людьми из своего окружения;
- актуализация как соотнесение содержания произведения с конкретными, хорошо знакомыми жизненными явлениями, ситуациями, характерами;
- соотнесение с актуальными потребностями, выраженное в том, что читатель проявляет больший интерес к тем литературным произведениям, в которых, как ему кажется, содержится ответ на волнующие его вопросы;
- моделирование «образа автора», когда в сознании читателя возникает образ автора книги, отражающий субъективное отношение читателя к писателю;

- моделирование ситуаций нравственного выбора; эта связь устанавливается в том случае, если читатель задаёт себе вопросы: «А как бы поступил я на месте литературного героя?», «Кто из героев более прав?», «Кого бы я поддержал в реальной ситуации?» и т.п.

Общение старших школьников с книгой, зависящее в каждой конкретной ситуации от различных условий, не исчерпывается перечисленными аспектами. Однако связи, возникающие в общении «читатель – книга – автор», отражают процесс глубокого осознания, переживания литературного произведения, уровень усвоения художественной культуры, при котором возможно эффективное гуманистическое воспитание старшеклассников в процессе изучения литературы.

В результате специально проведённого нами исследования были выявлены уровни эффективности воспитывающих взаимодействий, возникающих при изучении литературы, в формировании у сельских старшеклассников различных компонентов ценностных отношений (табл. 3).

Таблица 3

**Эффективность воспитывающих взаимодействий
в формировании различных компонентов
ценностных отношений при изучении литературы ¹**

Воспитывающие взаимодействия	Компоненты			
	Ценностные отношения	Когнитивный	Мотивационно-потребностный	Поведенческий
«Учитель – ученик»	...к себе	++	++	+
	...к людям	++	++	+
	...к природе	+	++	0
«Ученик – ученик»	...к себе	+	++	++
	...к людям	+	++	++
	...к природе	+	++	0
«Читатель – книга – автор»	...к себе	++	++	0
	...к людям	++	++	0
	...к природе	+	++	0

Объединив когнитивные, мотивационно-потребностные и поведенческие компоненты различных ценностных отношений по признаку идентичности методов формирования, мы выделили три методических блока, направленных на формирование каждой

¹ В таблице использованы следующие условные обозначения:

- « 0 » – уровень эффективности близок к нулю;
- « + » – способствуют формированию;
- « ++ » – эффективны.

группы структурных компонентов: когнитивный, мотивационно-потребностный, поведенческий.

Когнитивный блок: формирование системы этических, эстетических, морально-правовых и экологических знаний, необходимых для гуманистического взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью (понятийный аппарат, связь между знаниями и переживаниями как показатель глубины осознания стержневых нравственных норм, гибкость применения знаний, использование их как основ суждений и поведения). Основные методы формирования: объяснение, пример, этическая беседа на литературном материале.

Мотивационно-потребностный блок: формирование гуманистических чувств как чувственно-эмоциональных отношений человека к природе, людям и самому себе, формирование потребности в гуманистическом взаимодействии с окружающей действительностью, интереса к ней, а также нравственных убеждений – глубоко осознанных и мотивированных постулатов нравственного поведения, отражающих взгляды человека на самого себя, других людей, природу. Основные методы: анализ литературного произведения, этическая беседа, сочинение, диспут, воспитывающие ситуации.

Поведенческий блок: формирование умений, навыков и привычек гуманистического взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми, с природой. Основные методы: упражнение, соревнование, инсценирование, ролевая игра, метод проектов, субъективно-прагматический метод.

3.2. Совершенствование внеучебной воспитательной работы

Внеучебная воспитательная работа занимает важное место в целостном педагогическом процессе. В российских школах осуществление воспитательной работы вне учебных занятий возложено на классных руководителей, педагогов-организаторов внеклассной работы, вожатых, заместителей директоров школ по воспитательной работе и др., каждый из которых ориентирован на определённую педагогическую систему, призван работать в определённых условиях, с определённым контингентом учащихся.

Воспитательный процесс осуществляется не только во внеучебное время. Напротив, учебные занятия (прежде всего, уроки) являются преобладающими формами воспитания, ведь именно они занимают основную часть времени в осуществляемом шко-

лой педагогическом процессе. Однако, поскольку внеучебная деятельность также обладает большим воспитательным потенциалом, использование её возможностей для воспитания школьников позволяет существенно обогатить содержание и формы воспитания, создать единую воспитывающую среду, повысить эффективность воспитательного процесса.

Эффективная организация внеучебной воспитательной работы подразумевает чёткость управления воспитательным процессом вне учебных занятий, поскольку организация деятельности, являясь одной из основных функций управления, основывается на предшествующих ей функциональных компонентах управленческой деятельности. Таким образом, эффективность организации воспитательной работы напрямую зависит от того, насколько прогностичны её целеполагание и планирование, насколько грамотен анализ её результатов.

Место внеучебной воспитательной работы в системе работы, осуществляемой современной сельской школой, мы считаем целесообразным определить через основные функции внеучебной воспитательной работы, к которым относятся:

1) *организационная* функция (организация внеучебной деятельности);

2) *интегрирующая* функция (связывание и координирование учебно-воспитательной работы, работы с родителями учащихся и общественностью с целью наиболее эффективного воспитания школьников);

3) *компенсаторная* функция (развитие у школьников качеств, которые недостаточно эффективно формируются другими видами работы).

Эффективная реализация этих функций требует от педагога владения основами теории коллектива, теории управления педагогическими системами, знания возрастной и педагогической психологии, основ семейного воспитания, андрагогики, социальной педагогики, педагогической диагностики, а также владения технологиями воспитания, большим объемом прикладных (и не только педагогических) умений и навыков.

Поскольку воспитательная работа организуется вне учебных занятий и школьники участвуют в ней на добровольной основе, решающим условием для осуществления воспитательной работы в ученическом коллективе является её привлекательность для учащихся. Однако деятельность, привлекательная для детей, не всегда является воспитывающей, и глубоко ошибочно довольно распространённое в школьной практике мнение, согласно которому воспитательная ценность выражается фразой «детям понравилось». Такой «псевдогуманистический» подход неверен,

потому что он все функции воспитательной работы фактически подменяет одной – развлекательной. Однако не всё то, что может понравиться детям, является социально полезным и педагогически целесообразным. Например, если детям нравится бить стёкла в окнах домов, издеваться над слабыми и грубить старшим, то вряд ли надо кому-то доказывать, что такие интересы поддерживать нельзя.

Исходя из вышесказанного, в качестве «нулевого» принципа организации внеучебной воспитательной работы мы выдвигаем **принцип сочетания увлекательности и педагогической действенности**. Этот принцип отражает суть воспитательной работы: нет заинтересованности воспитанников – нет *работы* (иначе говоря, нет деятельности, в которой активны как педагог, так и воспитанник); нет педагогической действенности – нет *воспитательной работы* (т. е. осуществляемая педагогом и учащимися работа утрачивает воспитательную ценность, перестаёт быть воспитывающей).

Для реализации «нулевого принципа» необходимо учитывать (знать, постоянно изучать и соотносить с целями и задачами воспитания) возрастные особенности учащихся и уровень развития данного ученического коллектива, групповые и индивидуальные интересы, актуальные потребности воспитанников, их способности, наклонности, ценностные ориентации.

Принцип сочетания увлекательности и педагогической действенности, по нашему мнению, должен реализовываться в сочетании с другими принципами организации воспитательной работы:

Принцип гуманистической ориентации воспитательной работы требует уважительного отношения к каждому человеку, прежде всего, к ребёнку как главной ценности в системе человеческих отношений. Принцип гуманистической ориентации означает преобладающий субъектно-субъектный характер педагогических взаимодействий, при котором педагог и воспитанник являются равноправными участниками педагогического процесса. Применение этого принципа означает также, что деятельность учащихся в организуемой педагогом воспитательной работе должна иметь добровольный и посильный характер.

Принцип социальной адекватности воспитательной работы заключается в том, что воспитательная работа в школе должна организовываться в соответствии с социальной ситуацией, соотноситься с конкретными общественно-экономическими условиями. Соблюдение этого принципа подразумевает организацию в школе условий для формирования у воспитанников готовности к жизни в обществе, к решению социальных задач, соответст-

вующих их индивидуальным особенностям. Принцип социальной адекватности требует сотрудничества школы с семьями учащихся и общественностью в организации воспитательной работы.

Принцип создания единой воспитывающей среды. Практическая реализация этого принципа в школе означает, что в организации деятельности участников воспитательного процесса (не только детей, но и взрослых) должны соблюдаться:

- единство (т.е. непротиворечивость) требований к воспитанникам;
- единство предметно-пространственной среды;
- единство слова и дела: слова участников воспитательной работы не должны расходиться с делами, и в первую очередь это касается педагогов (не требуйте с воспитанников делать то, чего никогда не делаете сами; не давайте пустых обещаний, а если пообещали что-то детям, то выполняйте и т. д.);
- общность и гармоничное сочетание целей индивидуальной и коллективной деятельности воспитанников;
- общность интересов;
- общность деятельности;
- школьные традиции;
- единство школьного, семейного и общественного воспитания.

Принцип продуктивности педагогического общения. Продуктивность педагогического общения – показатель того, насколько общение педагога с учащимися способствует их воспитанию. Специфика воспитательной работы заключается в том, что вне учебных занятий педагогическое общение приобретает более свободный, неформальный характер, его трудней спланировать и проанализировать, однако и продуктивность его может быть очень высока. Осуществление этого принципа связано с выполнением следующих условий:

- владение педагогом инициативой в общении с воспитанниками (для воспитанников не обязательно должно быть очевидным, что инициатива в процессе общения находится в руках педагога);
- диалогичность педагогического общения, его субъект-субъектный характер (не «допрос» ученика и не только предъявление «готовых истин», а стимулирование педагогом активности ребёнка в общении);
- многоканальность общения (не только через слово, но и через жест, мимику, интонацию, взгляд);
- богатство и разнообразие ситуаций педагогического общения (это условие подразумевает постоянное соотнесение педа-

гогом ситуативной цели общения с задачами воспитания, умение видеть «педагогический смысл» в любой ситуации);

- соответствие общения этическим нормам.

Принцип активности и самостоятельности воспитанников. Воспитание эффективно только при условии, если оно осуществляется на основе активности самого ребёнка в его взаимодействии с окружающей средой. Воспитательная работа имеет большие возможности для организации активности и самостоятельности воспитанников на разных этапах её осуществления, и эти возможности необходимо максимально использовать.

Принцип личностной направленности воспитательной работы предполагает выявление способностей, интересов и наклонностей воспитанников, определение оптимального пути личностного развития для каждого из них и организацию их жизнедеятельности в соответствии с индивидуальными особенностями.

Принцип содержательной и организационной целостности воспитательного процесса на учебных занятиях и во внеучебной работе. Внеучебная воспитательная работа должна быть логичным продолжением работы учебно-воспитательной: опираться на знания и опыт учащихся, приобретённые на учебных занятиях; не противоречить общим принципам целостного педагогического процесса; координировать воспитательные воздействия учителей-предметников и т.д.

Принцип преемственности в осуществлении этапов воспитательной работы и функций управления воспитательным процессом. Этапы воспитательной работы и управленческие функции должны осуществляться последовательно, логично следовать друг за другом и образовывать законченные циклы, в которых педагогический анализ является концом предыдущего цикла и началом следующего. Воспитательные циклы могут быть различными по продолжительности и воспитательной ценности: отдельное воспитательное дело, система воспитательных дел и мероприятий, воспитательная работа в течение четверти, года и т. д.

Принцип единства педагогического требования и педагогической оценки. Сущность этого принципа заключается в том, что педагогическое требование обязательно должно подкрепляться педагогической оценкой, а педагогическая оценка даваться с учётом предъявленным к воспитаннику требований. В противном случае требование и оценка существенно или полностью утрачивают свою действенность.

Принцип создания благоприятных социально-психологических условий для развития личности и социализации воспитанников означает создание благоприятного социально-психологического климата в ученическом коллективе, установле-

ние конструктивных и доброжелательных взаимоотношений учащихся с педагогами, организацию ситуаций успеха.

Принцип создания благоприятной предметно-пространственной среды воспитания подразумевает комфортную, безопасную для здоровья, информативную и эстетичную организацию пространства, окружающего воспитанников в школе.

Вышеперечисленные принципы организации внеучебной воспитательной работы позволяют не только рационально организовать воспитательный процесс вне учебных занятий, но и создавать в сельской школе единую воспитывающую среду. Реализация этих принципов в практике ряда сельских школ показала, что их соблюдение позволяет существенно повысить эффективности воспитательного процесса.

3.3. Обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы в условиях сельской школы

Воспитание является одним из важнейших категориальных понятий в педагогике. В широком смысле воспитание – это воздействие общества на человека. В узком, педагогическом смысле воспитание рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества. (М.И. Рожков, И.П. Подласый.)

В современном обществе воспитание выполняет три основных функции (В.С. Кукушин, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.):

1) культурно-созидательную функцию (сохранение, передача новому поколению и воспроизведение культурного наследия человечества);

2) гуманистическую или человекообразующую функцию (развитие потенциала личности ребёнка);

3) функцию социализации и социальной адаптации (подготовка воспитанника к вхождению в систему общественных отношений).

Культурно-созидательная функция воспитания является звеном, связывающим две другие функции на основе усвоения воспитанниками норм индивидуальной (гуманистическая функция) и социальной (функция социализации) культурной жизни.

В современных педагогических концепциях воспитание рассматривается как неотъемлемая часть целостного педагогического процесса. Педагогический процесс – это специально организо-

ванное, целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на решение задач образования, развития и воспитания школьников (Ю.К. Бабанский). Отличительная черта целостного педагогического процесса – синтез основных процессов: обучения и воспитания. Ю.К. Бабанский доказал, что обучение и воспитание неразрывны по своей сути, поскольку оба эти процесса направлены на формирование личности – целостного, неразрывного и, по возможности, гармоничного образования. Отсюда следует два основных вывода.

1. Обучая, педагог, вольно или невольно, воспитывает, а, воспитывая, обучает. Например, чтобы обучить ребёнка грамоте, необходимо воспитывать некоторые качества (внимательность, усидчивость, дисциплинированность и т.д.), чтобы воспитать в ребёнке вежливость, необходимо научить его правилам вежливого общения (например, ребёнок должен усвоить такие общепринятые выражения вежливости, как «здравствуйте», «спасибо», «извините»).

2. Чтобы целостный педагогический процесс был наиболее эффективен, необходимо использовать его воспитательный потенциал при обучении и обучающие возможности – при воспитании. Так, на уроке учитель решает воспитательные задачи, а на воспитательном мероприятии формирует у детей новые знания.

Есть несколько подходов к определению места воспитательной работы в целостном педагогическом процессе и в системе работы школы, в том числе основанных на отождествлении понятий «воспитательная работа» и «воспитательный процесс» [86].

В данной работе за основу взят традиционный подход, давно сложившийся в отечественном образовании и имеющий детально разработанную нормативно-правовую базу. Согласно этому подходу, целостный педагогический процесс осуществляется в школе через систему разнообразной работы, в которой выделяются:

- учебно-воспитательная работа, связанная с осуществлением учебных занятий (уроки, факультативы, предметные кружки и т.д.);
- внеучебная воспитательная работа, организующая педагогический процесс в школе во внеучебное время;
- методическая работа, направленная на профессиональное совершенствование педагогов;
- работа с семьями учащихся и общественностью, направленная на включение семьи и общественности в педагогический процесс и др.

В воспитательной работе выделяются следующие виды воспитательных воздействий (Л.В. Байбородова, Л.А. Байкова, М.И. Рожков и др.):

1) непосредственное влияние педагога на воспитанников, основанное на постоянном изучении их индивидуальных особенностей развития, интересов, окружения и реализуемое через комплекс форм, методов и приёмов воспитания;

2) создание воспитывающей среды (опосредованное воспитательное воздействие на школьников):

- создание и сплочение ученического коллектива;
- формирование благоприятного эмоционального климата в коллективе;
- включение учащихся в разнообразную коллективную деятельность;
- развитие ученического самоуправления;
- разумная организация и эстетизация школьной жизни;
- создание благоприятной предметно-пространственной среды;
- координирование процесса воспитания на уроках и вне уроков;
- координирование школьного, семейного и общественного воспитания.

3) коррекция влияния различных субъектов социальных отношений ребёнка: ученического коллектива и отдельных учащихся, педагогического коллектива и отдельных педагогов, семьи, социума, средств массовой коммуникации.

Для развивающейся воспитательной системы характерно снижение её стабильности, устойчивости к различного рода воздействиям. Дестабилизация обусловлена тем, что при быстром системообразовании различные компоненты системы, как правило, развиваются неравномерно, в результате чего в системе возникают частные противоречия между этими компонентами. Нарастание этих противоречий ведёт к разрыву имевшихся между компонентами связей, к разрушению целостной структуры. Таким образом, накапливающие частные противоречия свидетельствуют о наличии дезинтегрирующих тенденций в развивающейся воспитательной системе.

Примером противоречия, дестабилизирующего воспитательную систему, является противоречие между фактическим уровнем самосознания школьников и представлениями, сложившимися о них у педагогов (в практике развития школьного самоуправления это становится причиной весьма распространённой ситуации, когда именно педагоги, а не учащиеся оказываются психологически не готовы к конструктивному диалогу «на рав-

ных»). Другой пример: ограничение развития воспитательной системы рамками внеучебной работы, с одной стороны, снижает эффективность воспитательного процесса, а с другой, неизбежно повлечёт за собой рассогласование между системами учебно-воспитательной и внеучебной воспитательной работы. Ещё один пример: активное внедрение в практику воспитательной работы новых, разнообразных и увлекательных организационных форм в практике сельских школ нередко сочетается с отсутствием адекватных методик диагностики воспитанности, позволяющих выявить истинную ценность этих форм; в результате инновационная деятельность грозит выродиться в погоню за «новизной ради новизны», без какой-либо нацеленности результат.

Преодоление дезинтегрирующих тенденций в развивающейся воспитательной системе необходимо для сохранения целостности системы, что в свою очередь позволяет формировать единую воспитывающую среду. Поэтому обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы является важной задачей школьного управления.

Целостность воспитательной системы проявляется, в первую очередь, в упорядоченности и особой организации её компонентов.

Специально организованная деятельность педагогов и воспитанников является основным признаком процесса воспитания. Более того: без организации невозможен любой процесс, тем более процесс педагогический. Организация деятельности предполагает упорядоченность деятельности в целях и мотивации, в содержании, в средствах и способах осуществления, в отношениях, в пространстве и времени. (Ю.А. Конаржевский, М.И. Рожков, Т.И. Шамова и др.).

Упорядоченность в целях означает, что все участники деятельности понимают, зачем и почему они это делают – все вместе и каждый в отдельности.

Упорядоченность в мотивации подразумевает эмоциональное осмысление целей и задач деятельности, принятие их участниками деятельности как лично значимых.

Упорядоченность в содержании – ясность, чёткость представлений о содержании деятельности, о том, что именно (какие действия, операции, технологические этапы) необходимо выполнить, чтобы достичь цели.

Упорядоченность в средствах. Специфика любого вида деятельности определяет материальные средства его осуществления: технические, художественно-эстетические, средства выразительности устной речи, реквизит, инвентарь для труда и т. д. Организация любого отрезка воспитательной работы должна предусмат-

ривать наличие средств, необходимых для его эффективного осуществления.

Упорядоченность в способах осуществления деятельности связана с выбором способов педагогического воздействия, а также способов осуществления предметной деятельности воспитанников.

Упорядоченность в отношениях означает, что участники деятельности должны хорошо представлять, кто из них и что конкретно будет делать, с кем вместе, какие средства и способы применять, к кому можно будет обращаться за советом и помощью, кто несёт ответственность за результаты деятельности.

Упорядоченность в пространстве определяется тем, где протекает деятельность или её отдельные этапы, как упорядочить в соответствии с требованиями гигиены, комфорта и эстетики отведённое для деятельности пространство, как в нём разместятся участники деятельности.

Упорядоченность во времени – по возможности точный расчёт дней, часов, минут для всех составляющих деятельность операций и процедур: когда что должно происходить, какова последовательность этапов деятельности, какова общая её продолжительность.

Среди аспектов обеспечения целостности развивающейся воспитательной системы, в первую очередь мы выделяем наличие общешкольных традиций как элемента, обеспечивающего преемственность в развитии воспитательной системы. Традиции объединяют педагогов, учащихся, родителей и общественность села в единый коллектив, позволяют сравнивать настоящее с прошлым и будущим. При этом сохранение традиции не должно являться самоцелью, важно обеспечить постоянное развитие традиции, чтобы она не превратилась в скучную рутину и не утратила воспитательный эффект. Только в этом случае традиции станут фундаментом для новшеств, а совокупность нового и традиционного в работе школы образует единую систему работы.

Пример такой традиции, взятый из опыта Камышевской школы, это ежегодные смотры художественной самодеятельности. Начиная с 3-й четверти, по пятницам все классы по очереди представляют конкурсные концертные программы (каждая пятница отводится для одного концерта). Итоги смотра подводятся в апреле-мае. Итоговый концерт, составленный из лучших номеров, приурочивается ко дню Победы и проходит в сельском ДК.

За время существования этой традиции неоднократно перерабатывались требования и критерии оценки отдельных номеров и программ в целом, менялись принципы формирования жюри, некоторые жанры и темы вводились в качестве обязательных и т.д. Однако ключевые идеи смотра ос-

тавались неизменными, а мысль о важности этой традиции постоянно утверждалась в сознании учащихся и педагогов.

Процитируем статью из школьной газеты «Эхо», посвященную итогам смотра 2002 года.

ЖИВАЯ ТРАДИЦИЯ

В конце апреля прошёл последний в этом году концерт школьного смотра художественной самодеятельности. Выступление учеников 2-го класса было настолько блестящим, что они оказались абсолютными победителями смотра, за все номера, кроме одного, получив самые высокие оценки.

Второклассники и их классный руководитель Вера Ивановна Дернова каждый раз, выходя на сцену, несли с собой радость, дарили зрителям частицу своей души. Уверен: их концертная программа – одна из лучших за всю историю смотров художественной самодеятельности в нашей школе.

Кстати, для тех, кто не знает: нынешний смотр – уже двадцать четвёртый. В 1978-79 учебном году в Камышевской школе, тогда ещё восьмилетней, самый старший класс (8-й, как вы уже догадались) открыл эту традицию. Конечно, это было давно, и сегодня участники первых смотров стали взрослыми, родителями нынешних учеников. Но удивительно: старая традиция всё это время живёт, ни разу не прервавшись и ничуть не устарев. На школьной сцене «зажигаются» новые «звёзды», сочиняются новые сценарии, исполняются новые номера, меняются требования к концертным программам, но суть смотра остаётся прежней: увлечь ВСЕГО КЛАССА интересной, зрелищной деятельностью.

Не буду подробно рассказывать об итогах, о том, как распределились места между классами: это уже всем известно. Отмечу лишь успех 9 класса, занявшего 1-е место в среднем и старшем звене (классный руководитель Яна Владимировна Баранова), интересные программы 5 и 8 классов и яркое выступление первоклассников. Из артистов мне особенно понравились Оля Дернова (1 кл.), Наташа Сумарокова и Паша Пономарёв (2 кл.), Рома Никитин (3 кл.), Ксения Дернова и Снежана Голикова (9 кл.), Оля С. Чащина (10 кл.), Денис Коршунов (11 кл.).

Не секрет, что подготовка выступления для каждого классного руководителя – это тяжёлый труд. Но как приятно, когда этот труд окупается радостью от полученного результата! За 14 лет работы в школе я обнаружил интересную закономерность: чаще всего успешно выступают дружные классы и наоборот, те классы, которые подготовили хороший концерт, становятся дружнее. Поэтому смотр художественной самодеятельности – это ещё и прекрасный способ создать в классе хороший, сплочённый и работоспособный коллектив.

Следующий год для смотра юбилейный – 25-й. Хотелось бы, чтобы он продолжал жить и развиваться, чтобы в 2002-2003 учебном году не было ни одного «серого», неинтересного концерта, чтобы особая атмосфера творчества, сотрудничества учащихся и педагогов никогда не покинула нашу школу.

Сергей Владимирович Сидоров, председатель жюри

Характеризуя воспитательную систему сельской школы, В.А. Сухомлинский особое внимание уделял «материальной базе школы и окружающей детей обстановке», справедливо считая их

«необходимым условием полноценного педагогического процесса» и «средством воздействия на духовный мир воспитанников, средством формирования их взглядов, убеждений и хороших привычек» [168, с. 116]. Опираясь на труды В.А. Сухомлинского, мы определяем предметно-пространственную среду воспитания как *особым образом организованную в пространстве и времени совокупность материальных вещей, окружающих педагога и учащихся в воспитательном процессе*. Предметно-пространственная среда включает:

1) здания и помещения школы (классы-кабинеты, коридор, столовую, спортзал и т. д.);

2) школьный двор и прилегающее к школе пространство;

3) мебель и оборудование (различные средства осуществления педагогического процесса – от классной доски и мела до персональных компьютеров и комплекта музыкальных инструментов для школьного оркестра);

4) средства обеспечения санитарно-гигиенических условий (освещённости, температурного режима, чистоты, вентиляции и т. п.) и техники безопасности;

5) элементы предметно-пространственной среды, являющиеся результатами работы самих субъектов педагогического процесса:

- выставки ученических поделок, рисунков, сочинений и т.д.;

- выставки творчества взрослых: педагогов и родителей учащихся;

- фото-, аудио-, кино-, видеохроники школьной жизни;

- школьный архив или музей, хранящий подшивки старых стенгазет, афиш, тематических альбомов, результаты краеведческой работы и т.д.;

- элементы художественно-эстетического оформления интерьеров школы и прилегающего к ней пространства;

- трудоёмкие объекты, созданные при активном участии школьников, а также в содружестве семьи и школы: горка и снежный городок рядом со школой, декорации и костюмы для школьных постановок и т.д.;

б) специальные элементы эстетического оформления пространства (оформление интерьеров, выставок и экспозиций, а также отдельные рисунки, панно, комнатные растения, занимающие своё место в эстетическом оформлении и т.д.);

7) световые и шумовые эффекты, музыкальное оформление;

8) одежда и личные вещи педагогов и воспитанников;

9) информационно-организующие элементы предметно-пространственной среды: расписание занятий, «доска объявлений», школьная газета, «классный уголок» (специально оформ-

ленное в классе место для наглядного размещения нужной в жизни класса информации), а также разнообразная школьная документация (классный журнал, дневники учащихся, планы работы и т.д.).

Создание благоприятной предметно-пространственной среды подразумевает такую организацию пространства, при которой воспитательная работа осуществляется наиболее эффективно. Для этого необходимо, чтобы пространство, где протекает воспитательный процесс, уже само по себе являлось средством воспитания, несло большую смысловую и эмоциональную нагрузку.

Эффективность предметно-пространственной среды в воспитании определяется следующими условиями:

- соответствие целям и задачам воспитания;
- соответствие санитарно-гигиеническим нормам и технике безопасности;
- эстетичность и аккуратность;
- культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей культуры данной национальности, данной местности).
- эмоциональная и информационная насыщенность;
- соответствие организации пространства организации педагогического процесса в данной школе;
- соответствие возрастным особенностям учащихся;
- многоканальность воспитательного воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств);
- поддержание в функциональном состоянии (своевременный ремонт, уборка, замена материальных средств; постоянное обновление, совершенствование предметно-пространственной среды);
- участие воспитанников в создании и поддержании предметно-пространственной среды.

Важным условием обеспечения целостности воспитательной системы выступает *единство педагогического требования и педагогической оценки*.

Исходя из логики воспитательного процесса, в деятельности педагога по организации усвоения воспитанниками норм культурной жизни можно выделить следующие этапы:

- 1) предъявление воспитанникам нормы культурной жизни;
- 2) организация их жизнедеятельности в соответствии с этой нормой;
- 3) стимулирование деятельности, направленной на усвоение нормы;
- 4) определение степени соответствия качеств воспитанников, их деятельности и поведения предъявленной норме;

5) коррекция деятельности, поведения, качеств воспитанников в соответствии с нормой культурной жизни.

Организация этих этапов в воспитательной работе достигается благодаря системе педагогических требований и педагогических оценок. В осуществлении системы «требование – оценка», на наш взгляд, главными являются следующие два правила:

1) *требование всегда должно подкрепляться оценкой*; требование, выполнение которого не оценивается, неактуально, оно утрачивает свою важность, «обязательность» в глазах воспитанников;

2) *оценивание должно осуществляться только на основе предъявленных требований*; оценка, которая не соответствует предъявленному требованию, несправедлива.

Педагогическое требование – предъявление воспитанникам нормы культурной жизни и организация их жизнедеятельности в соответствии в этой нормой (Н.Е. Щуркова).

Педагогическое требование содействует освоению культуры, поэтому оно должно стать элементом культуры учеников. Эффективность педагогического требования определяется тем, насколько оно целесообразно и понятно воспитанникам, насколько учитывает обстоятельства и возможности детей, насколько его форма соответствует содержанию и конкретной ситуации (в большинстве случаев предпочтительней требования в форме просьбы, совета, пожелания, приглашения к действию; приказ – только в крайнем случае).

Описывая технологию предъявления педагогического требования, Н.Е. Щуркова указывает, что педагогическое требование...

1) ...должно быть доведено до логического конца (необходимо добиваться выполнения требования или не выдвигать его совсем);

2) ...должно быть чётким, инструктивным, в нём не должно быть неясностей (чтобы понять важность этого правила, представьте, что будет, если каждый ученик, не выполнивший требование, вместо того, чтобы признать свою неправоту, будет оправдываться тем, что он «не понял»);

3) ...должно быть доступным для выполнения на данный момент развития ребенка;

4) ...должно предъявляться так, чтобы воспитанники переключали внимание на его детали, осознавали, какая деятельность и какое поведение предусмотрены для его соблюдения;

5) ...должно содержать как можно меньше запретов, ограничений свободы учащихся.

Педагогическая оценка – это оценочное действие или суждение, направленное на решение определённых педагогических задач.

Педагогическая оценка не просто констатирует состояние, уровень развития, она ещё и воспитывает. Воспитывающая роль оценки позволяет говорить о её многофункциональности (Ш.А. Амонашвили). Основные функции педагогической оценки в воспитательном процессе, на наш взгляд, заключаются в том, что она...

1) ...*фиксирует* качества, этапы и уровни развития, результаты и характер деятельности личности и коллектива;

2) ...*регулирует* деятельность учащихся, их отношения, процесс развития личности и коллектива;

3) ...*стимулирует* деятельность и развитие личности и коллектива.

Для реализации перечисленных функций педагогическая оценка должна быть убедительной, своевременной, тактичной по формулировке, доброжелательной, инструктивной, прогнозирующей.

Педагогическая оценка – это не только оценка в баллах, она не всегда чётко определяет уровень сформированности, развития чего-либо. Она необязательно должна исходить от педагога. В подростковом классе часто важнее, если оценка исходит от одноклассников, от членов дружеской микрогруппы или из-за пределов ученического коллектива.

Педагогическая оценка бывает позитивной или негативной. Позитивная оценка может содержать и критический смысл, но её главная задача – одобрение. Примеры задач и формулировок позитивной оценки:

- стимулировать дальнейшую деятельность: «Хорошее начало!», «Ты верно рассуждаешь», «Вы на правильном пути» и т. д.;

- нацеливать на более высокий результат: «Молодец! Я вижу, ты можешь сделать ещё лучше» и т.д.;

- показать значение сотрудничества в коллективной деятельности: «Мы дружно потрудились, даже не верится, что всё сделано так быстро» и т.д.;

- «возвысить» ученика, поднять его в глазах товарищей: «Посмотрите, как аккуратно выполнил свою работу <...>», «Ребята, вы все постарались, но особенно я доволен <...>» и т.д.;

- показать развитие, улучшение, «маленький успех»: «Уже лучше», «Лучше, чем в прошлый раз».

Задачи негативной оценки заключаются в том, чтобы пресечь нежелательную инициативу, остановить отрицательную тен-

денцию: «Плохо!», «Это совсем не то, чего я ожидал», «Ты же сам понимаешь, что твой поступок заслуживает порицания», «В этот раз вы не очень-то постарались», «Если так будет продолжаться дальше, наш класс окажется последним в школьном конкурсе» и т.д. Негативные оценки необходимы, однако они не должны превалировать над позитивными.

Педагогическая оценка может быть и невербальной: не высказываться вслух, а выражаться мимикой, жестами, интонацией, а также цветом, символами (наиболее распространена оценка в баллах по пятибалльной шкале). Часто именно невербальная оценка несёт основную смысловую нагрузку (например, слово «молодцы!», произнесённое педагогом с гримасой и интонацией разочарования превращается из положительной оценки в отрицательную).

Главное правило любой педагогической оценки: оценка не должна «бить по рукам», вызывать отвращение к работе, формировать у ребёнка комплекс неудачника.

Обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы предполагает наличие эффективной системы сбора и обработки данных о системе, её состоянии и тенденциях развития как системы в целом, так и её отдельных компонентов. В то же время анализ типичных проблем сельских школ показал, что недостатком работы, существенно снижающим эффективность развития воспитательной системы, является отсутствие надёжной системы диагностики, учитывающей специфику различных сельских школ. Таким образом, необходимым условием совершенствования воспитательного процесса является создание и развитие в школе системы диагностики.

Разработка системы диагностики воспитанности в сельской школе в нашем опыте осуществляется по следующему алгоритму:

- 1) изучение социального заказа (в том числе его местной специфики);
- 2) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 3) разработка модели ученика (комплекса моделей выпускников начальной, основной и средней школы);
- 4) выделение качеств, диагностика которых позволит соотнести полученный результат воспитания с желаемым (моделью);
- 5) подбор диагностических методик, позволяющих выявлять и оценивать уровень сформированности каждого качества;
- 6) разработка шкалы (шкал) оценивания;
- 7) апробация и корректировка разработанных элементов системы диагностики;

8) применение диагностики воспитанности в системе работы школы.

Основным документом, регламентирующим диагностико-аналитическую деятельность при осуществлении системы диагностики, является программа диагностики. Разработанные нами программы изучения качеств личности школьников, имели следующие разделы:

- обоснование необходимости диагностики воспитанности школьников и описание основных характеристик данной системы диагностики;

- карту диагностики личности учащихся, включающую список диагностируемых качеств личности и шкалы их оценивания в баллах;

- описание методов диагностики и список методик, используемых для диагностики каждого качества в каждой возрастной группе учащихся.

К каждой программе прилагались необходимые диагностические методики и единая форма бланка результатов диагностики.

Пример карты диагностики личности учащихся

Качества личности ученика

1. Трудолюбие.
2. Доброжелательность, уважение к людям.
3. Исполнительность, ответственность.
4. Милосердие.
5. Аккуратность.
6. Принципиальность, последовательность.
7. Бережливость, умение ценить результаты своего и чужого труда.
8. Инициативность.
9. Общительность, умение общаться.
10. Вежливость, тактичность.
11. Прилежание в учебной деятельности.
12. Любознательность.
13. Стремление к самосовершенствованию.
14. Стремление к здоровому образу жизни.
15. Стремление к объективности в оценке и самооценке.
16. Отношение к родной стране, селу, школе.
17. Отношение к семье.
18. Положение в коллективе, популярность среди товарищей.

Шкала оценки (в баллах от 1 до 7)

Для качеств 1-15

7 - проявляется очень ярко, даже в мелочах, является глубоко осознанным и эмоционально пережитым.

6 - проявляется практически всегда или почти всегда.

5 - проявляется в большинстве случаев.

4 - проявляется примерно в половине случаев.

- 3 - проявляется в меньшинстве случаев.
- 2 - не проявляется никогда или почти никогда.
- 1 - ярко и практически всегда проявляется прямо противоположное качество.

Для качеств 16-17

7 - положительное отношение проявляется ярко и во всём (в суждениях и действиях), является глубоко осознанным и эмоционально пережитым.

6 - положительное отношение проявляется практически всегда или почти всегда.

5 - положительное отношение проявляется в большинстве случаев.

4 - положительное отношение проявляется примерно в половине случаев.

3 - положительное отношение проявляется в меньшинстве случаев.

2 - положительное отношение не проявляется никогда или почти никогда.

1 - ярко проявляется резко негативное отношение.

Для качества 18

7 - ярко выраженный и безоговорочный лидер во всём.

6 - лидер практически в любой или почти в любой ситуации.

5 - является одним из лидеров в коллективе, лидерство ситуативно, связано с каким-либо ограниченным количеством видов деятельности (например, лидерство проявляется только в организации досуга).

4 - пользуется уважением, популярностью в коллективе, может являться лидером в микрогруппе.

3 - пользуется уважением, это проявляется изредка.

2 - практически не имеет сколько-нибудь заметного авторитета в коллективе.

1 - занимает отверженное положение.

Изучение воспитанников по такой программе осуществляется классными руководителями и охватывает весь период обучения в школе, отражая динамику развития личности ребёнка. В процессе осуществления данной системы диагностики продолжается её совершенствование.

Как показал наш опыт, систему диагностики в сельской средней школе целесообразно осуществлять как реализацию целевой программы формирования системы диагностики, включающей ряд подпрограмм.

Цель программы – сформировать систему диагностики, обеспечивающую управленческую деятельность достоверной и достаточно полной информацией о ходе и результатах инновационного процесса и отдельных инноваций.

Важным условием реализации программы является повышение диагностической компетентности её участников. Повышение диагностической компетентности педагогов включает формирование и развитие у них следующих качеств:

- знаний и представлений о задачах педагогической диагностики, её значении и месте в образовательном процессе;
- знания основных характеристик используемых в программе диагностических методик и методов исследования личности;
- практического владения диагностическими методиками (проведения, обработки и анализа результатов);
- умения выбрать оптимальные методики исходя из предмета, целей, задач и конкретных условий проведения диагностики.

Подпрограммы, входящие в целевую программу формирования системы диагностики, направлены на достижение частных целей, связанных с изучением эффективности используемых технологий, отдельных аспектов развития личности школьников, определённой возрастной группы учащихся.

Каждая подпрограмма, входящая в пакет целевой программы обеспечена необходимыми методиками диагностики и методическими рекомендациями. Содержание пакета варьируется в зависимости от потребностей школы в диагностике тех или иных аспектов образовательного процесса. Так, в различных сельских школах с учётом специфики каждой из них были разработаны и внедрены следующие программы диагностики:

- программа изучения уровня воспитанности школьников (разработана и реализована как результат инновационной деятельности МО классных руководителей в содружестве с временными инновационными группами);
- программа изучения гуманистических отношений у старшеклассников (разработана и реализована автором как один из аспектов диссертационного исследования на соискание учёной степени кандидата педагогических наук);
- программа изучения подготовленности выпускников детского сада к школе (разработана инновационной группой, включающей учителей начальных классов, воспитателей и заведующую детским садом);
- программа изучения потребностей педагогов в повышении профессиональной компетентности (разработана инновационной группой под руководством директора школы);
- программа изучения условий семейного воспитания (разработана инновационной группой под руководством заместителя директора во ВР);
- программа изучения удовлетворённости детей пребыванием в школе (разработана творческой группой родителей под руководством заместителя директора по ВР).

Открытость школьной воспитательной системы, её тесная связь с сельской средой требует обеспечения целостности воспитательной системы во взаимодействии различных субъектов воспитания, в интеграции их воспитательных потенциалов. Интеграции потенциалов сельской образовательной среды, включающей школу, семью, социум позволяет:

- увеличить зону поиска новых идей и ресурсов для их реализации за счёт включения в неё источников, находящихся в непосредственной близости от школы;
- учесть пожелания родителей и «местную» специфику социального заказа при выборе характера и направления инноваций;
- обеспечить поддержку осуществляемых инноваций родителями учащихся;
- усилить партнёрские связи внутри педагогического коллектива, между педагогами и детьми, внутрипредметные и межпредметные связи;
- укрепить связи школы с сельским социумом в осуществлении совместной культурно-образовательной и воспитательной работы инновационного характера;
- повысить неформальный статус школы и ценность образования в глазах сельских жителей.

Интеграция воспитательных потенциалов сельской образовательной среды предполагает творческое партнёрство педагогов, сотрудничество взрослых и детей, интеграцию наук и искусство в учебно-внеучебной работе, широкое привлечение учащихся, родителей и социальных институтов села к обсуждению проблем школы, выдвижению и реализации идей, связанных с повышением эффективности воспитательного процесса, заимствование, обобщение и распространение позитивного опыта социального воспитания в сельской среде, пропаганду позитивного опыта школы в сельском социуме.

Интеграция как объединение различных систем либо элементов, входящих в различные системы, предполагает возникновение новых относительно стабильных структур, укрепление внутрисистемных и межсистемных связей. Основной (интегрирующей) системой, обладающей чётко ориентированной на образовательный процесс структурой, аккумулирующей и преобразующей воспитывающие отношения сельской образовательной среды, является школа.

Интеграцию воспитательных потенциалов сельской образовательной среды в плане включённости в образовательную систему мы рассматриваем на трёх уровнях интегративности: интегративность на уровне подсистемы, системы и метасистемы.

Интеграция воспитательных потенциалов на уровне субсистемы – это объединение потенциалов работников школы или учащихся в преобразовании, совершенствовании какого-либо аспекта, направления воспитательной работы.

Интеграция воспитательных потенциалов на уровне системы предполагает объединение усилий педагогов и учащихся в совместной деятельности, охватывающей несколько направлений работы (например, введение в практику новой формы организации урочно-внеурочной деятельности школьников разного возраста по разным направлениям).

Уровень метасистемной интеграции объединяет потенциалы школы и социальной среды (прежде всего, школы и семьи).

В организационном плане выделяются два уровня интеграции: уровень управления и уровень исполнения. На уровне управления интеграция осуществляется в процессе принятия коллегиального управленческого решения, а также учёта потребностей и возможностей разных субъектов образовательного процесса. На уровне исполнения интеграция происходит при инициировании и реализации различных идей.

Обеспечение интеграции воспитательных потенциалов в структуре управления воспитательным процессом предполагает:

- включение в систему управления представителей всех основных групп участников образовательного процесса (администрации школы, педагогов, учащихся и их родителей);
- привлечение их к управлению воспитательным процессом на высоких уровнях этой системы.

Развитие школьного самоуправления в развивающейся воспитательной системе также можно рассматривать как существенный аспект обеспечения целостности системы. Необходимость достижения характерных для высокоразвитой воспитательной системы взаимной ответственности, сотрудничества и сотворчества участников воспитательного процесса, взрослых и детей, обусловили задачу формирования совокупного субъекта управления школой. Наличие совокупного субъекта управления позволяет интегрировать процессы управления и самоуправления, повышает восприимчивость образовательной системы к новому, обеспечивает синергичность структуры управления школой, гибкость управления на всех уровнях. Формирование совокупного субъекта управления воспитательным процессом основано на идее разумного распределения управленческих действий и управленческой ответственности между всеми участниками управляемого процесса. Оно выстраивается как организация участия во внутришкольном управлении всех членов педагогического коллектива, а также учащихся и их родителей.

Под совокупным субъектом управления нами подразумеваются все субъекты, участвующие в управлении школой на разных его уровнях (администрация, рядовые члены педагогического коллектива, родительская общественность, учащиеся), образующие единую систему взаимодействующих компонентов.

Совокупный субъект управления – это не простая совокупность субъектов, входящих в систему управления школой. Он обладает рядом существенных признаков, объединяющих все индивидуальные и групповые субъекты системы внутришкольного управления. Среди этих признаков мы выделяем:

- общность представлений о целях воспитательного процесса, перспективах развития школьной воспитательной системы;
- единство, непротиворечивость взглядов по принципиальным вопросам педагогической деятельности и управления;
- общность ценностных отношений к образованию, личности ребёнка;
- наличие единой нормативно-правовой базы деятельности и признаваемых всеми участниками управления неписаных правил взаимодействия (этического кодекса);
- распределение прав и обязанностей внутри совокупного субъекта управления;
- разнообразие горизонтальных и вертикальных (в том числе обратных) связей внутри системы управления;
- коллегиальность, демократизм;
- открытость системы управления, широкое привлечение к управлению лиц, формально не включённых в управляющую систему.

Согласно нашей концепции внутришкольного управления [148], совокупный субъект выполняет весь комплекс основных управленческих функций при оптимальном распределении функций и объектов управления между отдельными структурными подразделениями системы управления. Реализация этого условия достигается разнообразием деятельности и ситуаций управления ею, возможностью выбора субъектом вида деятельности и своей роли в управляющей системе. Важным фактором эффективности совокупного субъекта управления выступает развитие управленческой активности участников инновационного процесса, что, в свою очередь, невозможно без вовлечения педагогов, учащихся и их родителей в активную управленческую деятельность.

Резюме

В организации деятельности педагогического коллектива, направленной на развитие воспитательной системы сельской школы мы выделяет три основных аспекта: повышение эффективности воспитательной функции обучения, совершенствование внеучебной воспитательной работы, обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы.

Повышение эффективности реализации воспитательной функции обучения рассматривается нами как деятельность, направленная на наиболее полную реализацию воспитательного потенциала учебных занятий, который включает следующие группы возможностей:

- воспитательные возможности организации занятия;
- воспитательные возможности, обусловленные спецификой учебного предмета;
- воспитательные возможности содержания образования на уроке.

В целях совершенствования внеучебной воспитательной работы в сельской школе нами обоснована и экспериментально проверена система принципов организации внеучебной воспитательной работы, позволяющая упорядочить внеучебную работу и формировать в сельской школе единую воспитывающую среду.

Важным направлением управленческой деятельности в развивающейся воспитательной системе является обеспечение её целостности в целях, задачах, содержании, организации, результате. Среди основных аспектов обеспечения целостности развивающейся воспитательной системы в сельской школе мы выделяем содержательную и организационную преемственность разных периодов и направлений воспитательного процесса, создание в школе единой предметно-пространственной среды, благоприятствующей воспитательному процессу, а также единство педагогических требований и оценок, единство управления, интеграцию воспитательных возможностей школы и среды.



Глава 4

ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Реализация рассмотренных в предыдущих главах теоретических и организационно-практических аспектов совершенствования воспитательного процесса была осуществлена нами на практике в условиях сельской школы.

Опыт совершенствования воспитательного процесса в сельской школе, представленный в четвёртой главе, охватывает аспекты взаимодействия учебной и внеучебной работы, развития системы школьного самоуправления, взаимодействия школы со средой, формирования системы гуманистического воспитания.

4.1. Взаимодействие учебной и внеучебной работы в структуре воспитательной системы сельской школы

Идея тесного взаимодействия учебной и внеучебной работы в осуществляемом школой воспитательном процессе изначально заложена в понятие «воспитательная система школы». Однако реализация этой идеи в массовой педагогической практике вызывает значительные затруднения в связи с огромным объёмом разнообразной работы, которую приходится упорядочивать, согласовывая действия различных субъектов воспитательного процесса.

Представление о масштабе и разнообразии возможных связей в осуществляемом в сельской школе воспитательном процессе даёт рассмотрение системы работы по отдельным предметам, которая строится на основе интеграции различных наук, искусств и видов общественно ценной деятельности, а также различных форм учебно-внеучебной работы.

Такая система включает:

- уроки;
- внеурочные занятия и мероприятия по предмету;

- внеурочную работу межпредметного, интегрированного характера, объединяющую несколько предметов в пределах одной или нескольких образовательных областей.

Интеграция учебных предметов, наук и искусств, видов деятельности позволяет формировать в сельской школе единую воспитывающую среду, в которой:

- учебная и внеучебная деятельность школьников осуществляются в тесной взаимосвязи, не имея чётко обозначенных разделяющих границ;

- созданы условия для разностороннего развития личности ученика.

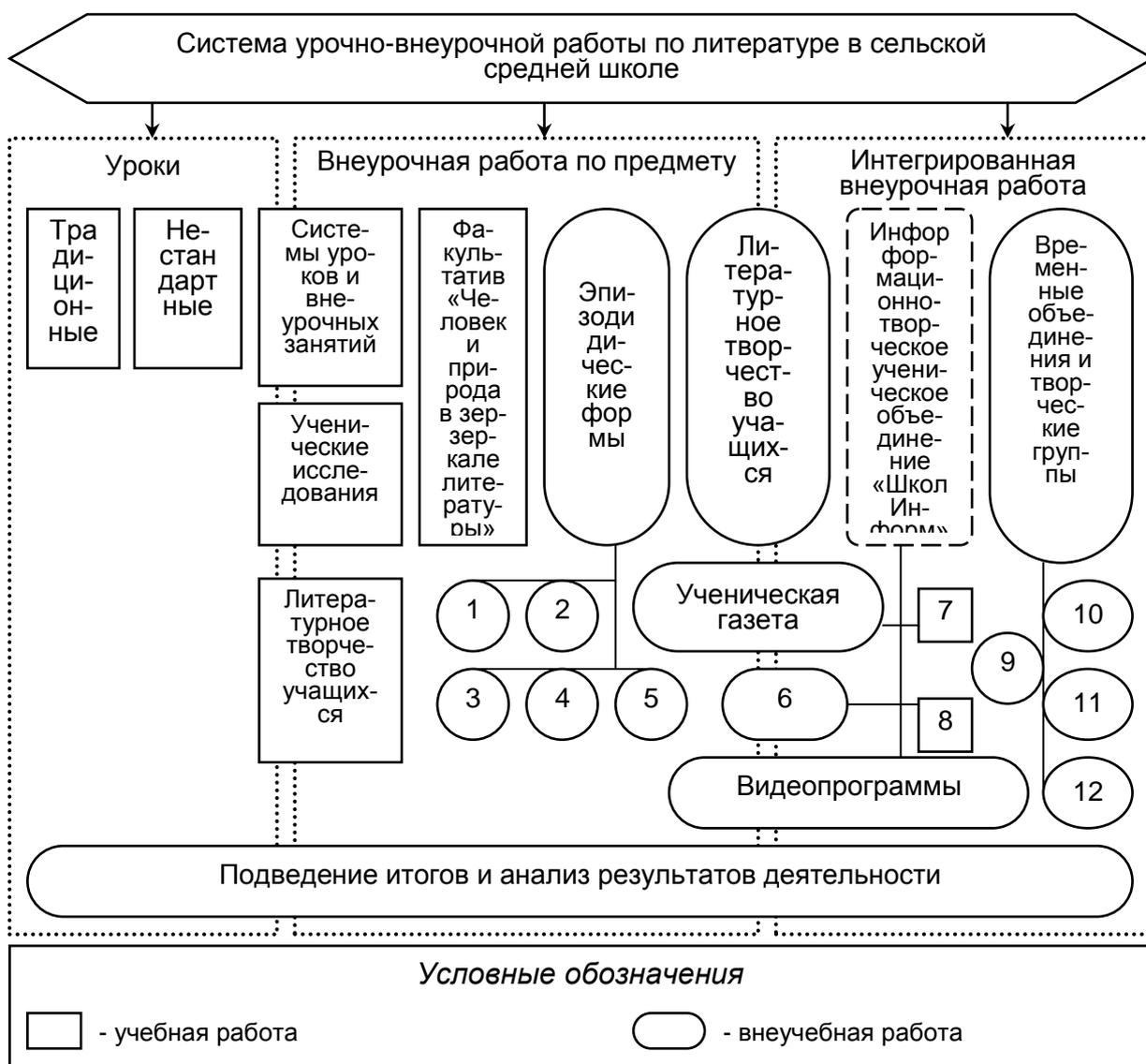


Рис. 10. Система урочно-внеурочной работы по литературе в сельской средней школе

В нашем опыте наибольшим разнообразием отличалась работа по литературе. В общем виде система урочно-внеурочной работы по литературе изображена на рис. 10. (Цифрами на рисунке обозначены: 1– неделя

(декада) словесности; 2 – литературные вечера; 3 – олимпиады; 4 – викторины и конкурсы знатоков литературы; 5 – литературные конкурсы; 6 – издание творческих работ учащихся; 7 – курс «Основы журналистики»; 8 – курс «Основы издательской деятельности»; 9 – создание сценариев; 10 – художественная самодеятельность; 11 – оформительская работа; 12 – поисково-исследовательская работа).

Все элементы изображённой на рис. 10 системы взаимосвязаны ¹. Формальное и содержательное многообразие деятельности, предлагаемое сельским школьникам в рамках этой системы, позволяет соблюдать принцип добровольного участия школьников во внеурочной деятельности. Необходимым элементом данной системы, включённым во все прочие, является участие школьников в подведении итогов и анализе результатов деятельности, способствующее осмыслению не только результата, но и процесса деятельности, формированию адекватной оценки себя, других людей, коллектива и общества.

Для апробации и внедрения данной системы уроков, внеурочных занятий и внеучебной деятельности учащихся были разработаны программа факультативного курса «Человек и природа в зеркале литературы», программы информационно-творческого ученического объединения «ШкоЛИнформ», созданы методические разработки, связанные с организацией внеклассной работы по литературе, с интеграцией наук и искусств в процессе изучения литературы в школе.

Различные звенья блока интегрированной внеучебной работы объединяют литературу с русским языком, историей, информатикой, изобразительным искусством, краеведением и прочими предметами. Таким образом, значительная часть осуществляемой в данной системе внеурочной работы входит в системы внеурочной работы по другим предметам.

Инновации в воспитательной системе сельской школы также осуществлялись с учётом возможности интеграции учебной и внеучебной работы, а также формирования различных компонентов личности школьников. Для преемственности осуществляемых структурных изменений на основе анализа опыта, ресурсов и проблем выявлялись школьные традиции, которые могут служить основой для осуществления инноваций.

Рассмотрим этапы осуществления нововведений, формирующих систему учебно-внеучебной работы в сфере экономического воспитания сельских школьников на основе имеющихся традиций и реализованных инновационных идей.

Полная реализация данной системы нововведений охватывает пять лет и включает два взаимосвязанных направления: внеучебную работу и учебные занятия. Инновации в системе внеучебной работы осуществлялись в рамках инновационного проекта «Банк Призов». Формирование и развитие Банка Призов (БП) было рассчитано на три года и включало следующие этапы (по одному году каждый):

1) «Школьная валюта» (задачи: ввести в школе игровые деньги («фунты», рис. 11), с помощью которых можно было бы распределять при-

¹ Взаимодействие элементов данной системы урочно-внеурочной работы в воспитании сельских школьников описывается в §4.4.

зы таким образом, чтобы дети могли выбрать тот приз, который им больше нравится; сформировать интерес к новому способу распределения призов и к его экономическим механизмам);

2) «Совет директоров» (задачи: перевести БП на самоуправление с помощью формирования Совета директоров из числа учащихся всех классов; передать Совету директоров БП функции организации школьных ярмарок, учёта вырученных средств по классам, организации между классами соревнования «Школьный марафон», итоги которого подводятся в конце учебного года);

3) «Экономика и мы» (задача: передать БП функции экономического просвещения школьников и организации внеурочной работы по экономике).

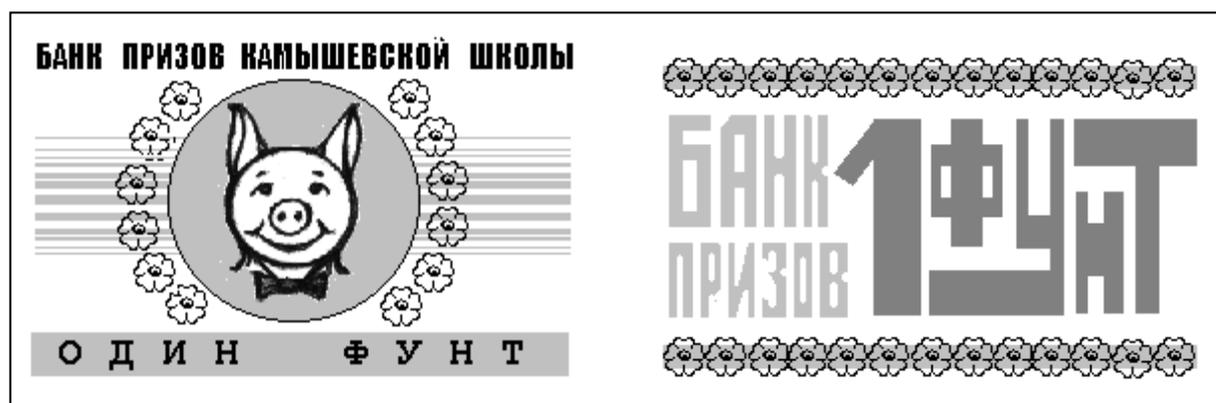


Рис. 11. Пример внешнего вида «школьной валюты» (лицевая и оборотная стороны)

Нововведения, осуществляемые на каждом этапе реализации инновационного проекта, в течение учебного года закреплялись в системе работы школы, становились традициями по отношению к следующему этапу. Примером такой традиции, возникшей в процессе осуществления проекта «Банк призов» в нашем опыте стал проект «Школьный марафон», реализация которого началась на 2-м этапе.

Школьный марафон – система организации соревнования между классами в течение всего учебного года, при которой подводятся итоги по разным направлениям учебной и внеучебной работы. Каждое конкурсное мероприятие имеет определённый призовой фонд, сумма которого распределяется между классами-призёрами на собрании Совета директоров. Соответствующие суммы зачисляются на счёт класса и могут либо накапливаться в течение всего года, либо расходоваться на нужды класса. Фунты можно раз в четверть обменять на рубли по курсу, который также определяется БП. Кроме призов, существует и система штрафов.

В первоначальном варианте в число зачётных входило 15 мероприятий, в десяти из них участвовали и младшие классы. Эти мероприятия были выбраны из числа традиционных для школы и успешно осуществляемых в прошлом опыте. С каждым годом этот список расширялся, постепенно охватывая новые мероприятия. Было отмечено, что попадание мероприятия в список «Школьного марафона» автоматически повышало его престижность в глазах учащихся.

1-11 классы. Призовой фонд каждого мероприятия 15 фунтов.

1. Выставка цветов.
2. Операция "Шиповник".

3. Кросс "Золотая осень".
4. Армейская неделя.
5. Весенний кросс.
6. Открытие зимнего сезона.
7. Ярмарки (итоги подводятся в конце года).
8. Дежурства по школе (итоги подводятся в конце года).
9. Качество знаний в 1-м полугодии.
10. Качество знаний во 2-м полугодии.

5-11 классы. Призовой фонд каждого мероприятия 10 фунтов.

1. Неделя математики и физики.
2. Неделя истории и географии.
3. Неделя иностранного языка.
4. Неделя словесности.
5. Неделя биологии и химии.

Штрафы

1. Класс не принял участие в мероприятии – -1 фунт.
2. Класс плохо продежурил по школе – -1 фунт.
3. В классе есть двойки за полугодие – -1 фунт за каждого двоечника.

Инновации в системе учебных занятий также осуществлялись поэтапно в течение четырёх лет:

1) введение в 10 классе факультатива «Основы экономики» (1-е полугодие) носило экспериментальный характер и позволило заинтересовать учащихся новым предметом, подготовить педагога к преподаванию экономики в качестве учебного предмета (этап по времени совпадает со 2-м этапом проекта «Банк Призов»);

2) введение в 11 классе предмета «Экономика производства» (1, 2, 3 четверти) также проходило в рамках эксперимента, с целью расширить и систематизировать знания, полученные учащимися при изучении факультативного курса, усилить прикладную направленность обучения (этап по времени совпадает с 3-м этапом проекта «Банк Призов»); на этом этапе продолжается преподавание экспериментального факультативного курса в 10 классе;

3) введение предмета «Экономика» в 10-11 классах основывалось на опыте экспериментального преподавания факультатива и учебного предмета; на этом этапе в первый год его реализации (т.е. реализации в 10 классе) в 11 классе ещё преподаётся экспериментальный годичный курс экономики производства; во второй год экспериментальный учебный курс полностью заменяется предметом «Экономика», преподаваемом в 10 и 11 классах.

Поэтапное введение экономики в качестве учебного предмета сельской школы дало возможность корректировать содержание образования и методику преподавания на экспериментальных этапах, подобрать необходимую литературу, подготовить наглядность и дидактический материал, накопить необходимый опыт работы для качественного преподавания экономики.

Инновации в системе учебных занятий и внеучебной работы взаимосвязаны: знания, полученные старшеклассниками на учебных занятиях, требовались им для организации работы БП, а деятельность в БП стимулировала интерес к учебному материалу.

Аналогично описанным примерам выстраивается работа по совершенствованию прочих направлений воспитательного про-

цесса. При этом система школьного управления, включающая уровень соуправления, обеспечивает целостность воспитательно-го процесса, связывая и направляя деятельность различных индивидуальных и групповых субъектов школьного и внешкольного воспитания.

Таблица 4

Тематические недели

Месяц Неделя	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
1	«Твой внешний вид»	«Школа – наш дом»	Каникулы	Неделя Творчества
2	«Учись учиться»	Акция «Милосердие»	Неделя правовых знаний	Неделя иностранного языка
3	«Воспитавай себя сам»	Неделя математики и физики	«Алло, мы ищем таланты!»	«Моя активность на уроке»
4	Операция «Шиповник»	«Наглядность – своими руками»	Неделя истории и географии	«Фабрика Деда Мороза»

Продолжение таблицы 4

Месяц Неделя	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
1	Каникулы	Операция «Забота»	Неделя вежливости	Неделя здоровья	«Вахта памяти»
2	«В мире профессий»	Неделя экономических знаний	«Наш друг и советчик книга»	Неделя биологии и химии	«Трудовой десант»
3	Неделя словесности	Армейская неделя	«В мире прекрасного»	«Переключка добрых дел»	Спортивно-туристическая неделя
4	Неделя краеведения	«Экология и мы»	Каникулы	Операция «Зелёная веточка»	«Итоги года»

Инструментом, обеспечивающим интеграцию учебной и внеучебной работы по той или иной теме, а также ориентиром сроков проведения в школе тех или иных мероприятий может служить план-сетка «Тематические недели» (табл. 4), который играет важную роль в организации и координировании воспитательного процесса в школе.

4.2. Развитие системы школьного соуправления

Создание самоуправления в ученическом коллективе и развитие в школе системы ученического соуправления – процесс, требующий глубокого анализа педагогической ситуации, психологической готовности педагога к тому, что...

- детское самоуправление не освобождает педагога от ответственности, он в любом случае будет отвечать за всё происходящее в ученическом коллективе;

- самоуправление не освобождает педагога от работы; при участии воспитанников в управлении коллективом наиболее значительно меняется характер работы, а не её объём;

- самоуправление в период его становления отнимает у педагога значительное количество времени и сил, в этот период возможно некоторое снижение результатов учёбы; однако с развитием самоуправления эти трудности преодолеваются;

- целью самоуправления не должно служить манипулирование детьми; цели самоуправления настолько значительней, а возможности – богаче, что непрофессионально было бы использовать его только для решения прикладных задач педагогического руководства;

- ученическое самоуправление – это фактически соуправление, в котором «на равных» участвуют педагог и воспитанники (участие «на равных» в числе прочего даёт детям право критики в адрес педагога);

- самоуправление не означает вседозволенность; в основе самоуправления всегда лежит ответственность за свои дела и дела других членов коллектива;

- самоуправление необязательно должно сразу охватывать всех воспитанников; далеко не все школьники бывают готовы к немедленному активному участию в самоуправлении.

Для развития системы школьного соуправления нами использовалась методика, включавшая этапы самомотивации педагогов, изучения ученического коллектива, создание формы самоуправления, совершенствования формы самоуправления в процессе коллективной деятельности.

На самом первом этапе (самотивация), принимая решение создать ученическое самоуправление, педагог должен чётко представить, чего именно он хочет:

- включения детей в управление жизнью коллектива;

- собственной творческой реализации, повышения своего интереса к работе;

- формирования у воспитанников навыков целеполагания, планирования, анализа деятельности;

- установления более доверительных, дружеских отношений с детьми;

- развития ученического коллектива, создания в нём положительного эмоционального климата;

- снижения своей рабочей нагрузки («дети смогут взять на себя выполнение некоторых моих обязанностей»);

- повышения эффективности своей педагогической деятельности («самоуправление поможет мне лучше учить, воспитывать»);

- своего профессионального роста («я хочу освоить процесс создания и развития ученического самоуправления, потому что владение этими технологиями – важный элемент педагогического мастерства»);

- хороших отношений с коллегами и (или) начальством («мне велели – я выполняю; если выполню хорошо, меня похвалит завуч, будут больше уважать коллеги» и т.п.).

Даже одно из перечисленных побуждений при определённых обстоятельствах может стать достаточным для мотивации педагога на создание детского самоуправления, однако чаще всего мотивов бывает несколько. Человек, осознающий мотивы деятельности, усиливает свою мотивацию, он способен ставить перед собой ясно различимые цели. Таким образом, самомотивация педагога, его «настрой» на предстоящую работу является началом цепи педагогических действий, отражающей общие черты технологий создания и развития ученического самоуправления.

Следующий этап – изучение ученического коллектива – направлен на изучение общественного мнения и выявление в коллективе социально активных воспитанников. На этом этапе педагог должен получить достаточно ясные ответы на следующие вопросы:

- есть ли у воспитанников желание разделить ответственность за свою жизнь с взрослыми?

- кто из воспитанников наиболее активен в общественной жизни?

- кто пользуется явным авторитетом в классе, является фактическим лидером (в коллективе или микрогруппе)?

- каковы интересы и предпочтения социально активных детей (на что направлена их активность)?

- каковы интересы в коллективе (общие для или почти всех членов коллектива всех; интересы, объединяющие микрогруппы; индивидуальные интересы отдельных воспитанников)?

- какие полезные для детей виды деятельности, отвечающие выявленным интересам, можно предложить коллективу?

- какие стороны своей жизни воспитанники хотят и могут организовать сами?

- как можно педагогу установить более доверительные отношения с социально активными детьми?

На этапе изучения коллектива необходимо использовать разные методы: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирова-

ние, анализ продуктов деятельности (прежде всего, ученических сочинений типа «Если бы я был...»).

В практике очень распространён вариант, при котором актив класса избирается до начала деятельности самоуправления, и педагог широко привлекает выбранных активистов к обработке результатов изучения общественного мнения (например, анкетного опроса). Совместная с детьми обработка информации об их коллективе создаёт предпосылки для дальнейшего успешного сотрудничества педагога с активистами, для учёбы актива.

Однако бывает, что коллектив не имеет опыта (или имеет негативный опыт) самоуправления. В этом случае велик риск, что воспитанники выберут в актив тех, кто не пользуется в классе сколько-нибудь заметным авторитетом (т.е., выбирая формальных «лидеров», воспитанники на самом деле не собираются им подчиняться). Пока педагог поймёт, что «попался на удочку», пока изменит состав актива – пройдёт немало времени, педагогу придётся выразить недоверие «законно избранным» активистам, а это непросто сделать, не дискредитируя саму идею самоуправления в ученическом коллективе.

Для такого коллектива лучше подойдёт вариант, когда педагог, выявив социально активных детей ещё до формальных выборов актива, проводит с ними учёбу актива, даёт им разовые поручения, совместно проводит изучение коллектива, поддерживает в коллективе их разумные инициативы. Когда пройдут официальные выборы, коллектив, скорее всего, подтвердит полномочия уже действующих активистов, а педагог получит проверенных и подготовленных помощников в создании самоуправления. Недостаток этого варианта: при постоянном его использовании содержание самоуправления значительно обедняется, потому что активистами становятся всегда только «ставленники» педагога; когда воспитанники это осознают, процесс выборов теряет для них элемент неожиданности, деятельность коллектива, связанная с выбором формальных лидеров, замирает.

Организация самоуправления в различных условиях может иметь разный вид. Характерные черты наиболее распространённых форм описаны в основных моделях самоуправления, к которым относятся распределение постоянных поручений, постоянные инициативные группы, временные творческие коллективы, чередование традиционных поручений и бригадный подряд¹.

¹ Модели самоуправления описаны на основе методических материалов, подготовленных в 1997-1999 гг. областным Центром молодёжного движения и Ассоциацией лидеров детско-юношеского движения «АссоЛЬ» Курганской области при поддержке Информационного молодёжного агентства (г. Курган).

Распределение постоянных поручений (РПП). Поручения распределяются и закрепляются на длительный срок (год, полугодие, четверть) за определёнными членами коллектива.

Эта модель в большом коллективе, состоящем из учащихся в нескольких классах, и в разновозрастных группах может иметь вид «республик» с «министерствами» и «комитетами». Внутри одного класса РПП чаще всего реализуется путём выбора лидера (командира, президента и т.д.) и его заместителей (помощников, советников и т.д.) по основным направлениям работы.

Постоянные инициативные группы (ПИГ) – модель самоуправления, очень близкая к РПП: она также основывается на постоянных поручениях. Однако ПИГ отличается от РПП тем, что сначала коллектив делится на инициативные группы (т.е. группы, самостоятельно ведущие работу по какому-либо направлению в общей деятельности коллектива), а затем каждая группа выбирает себе руководителя (или не выбирает вообще, а по общему согласию распределяет между членами группы ответственность за организацию конкретных дел).

Модель ПИГ требует большего доверия к воспитанникам со стороны педагога и большей доверительности отношений в коллективе, чем РПП. Её можно с успехом использовать в ученических коллективах, уже имеющих опыт совместной деятельности, самостоятельного планирования и анализа. Если же педагог только начинает работать с данным коллективом и пока плохо знает его особенности, то применение этой модели чаще всего себя не оправдывает.

Временные творческие коллективы (ВТК) вошли в широкую отечественную практику из методики коллективных творческих дел (КТД). Она хорошо подходит для начального этапа развития ученического самоуправления. Её суть заключается в том, что для проведения каждого коллективного дела создаётся временный творческий коллектив, который самостоятельно выполняет необходимую деятельность:

- планирует свою работу по подготовке дела;
- распределяет обязанности членов коллектива на период подготовки дела;
- осуществляет подготовку (сценарий, оформление, конкурсные задания, приглашение гостей и т. д.);
- проводит дело;
- анализирует свою работу, выделяет достижения и недостатки.

Результатом работы временного творческого коллектива становится коллективное творческое дело, после проведения и анализа которого возможны следующие варианты:

а) тот же временный коллектив приступает к подготовке другого дела;

б) состав членов ВТК для нового дела обновляется (в него могут войти ребята, для которых новое дело кажется привлекательным; из его состава могут уйти те, кому новое дело не слишком интересно);

в) ВТК распадается.

Вариант «в» для данной модели является вполне нормальным, он отражает суть ВТК. Основа временного творческого коллектива – общая идея, яркая цель. Если её нет, то деятельность не будет творческой, превратится в скучную повинность, а это значит, что коллективное творчество

выродится в коллективную безынициативность или творчество отдельных ребят.

Чередование традиционных поручений (ЧТП). Отдельным членам коллектива или микрогруппам на небольшой срок (от одного дня до одной недели) даются поручения, определяющие жизненно важные для коллектива функции. По истечению этого срока происходит чередование поручений.

При модели ЧТП могут чередоваться функции...

- лидера коллектива;
- ситуативных лидеров, руководящих отдельными звеньями общей деятельности коллектива;
- ответственных за определённую, «свою» работу (самым распространённым примером чередования таких традиционных поручений является система дежурств).

Для микрогрупп (их можно назвать также группами, звеньями, бригадами, коллегиями, штабами, экипажами и т.д.) функции распределяются весьма похожим образом. Пример чередования традиционных поручений в классе (с интервалом в одну неделю):

- учебное звено контролирует посещаемость, выполнение домашних заданий, оказывает помощь тем, кто испытывает затруднения в учёбе;
- досуговое звено организует интересные дела для всего класса;
- оформительское звено занимается оформлением кабинета, выпуском стенгазеты, сменной информацией в классном уголке;
- дежурное звено следит за чистотой кабинетов и внешним видом ребят, поет пол, поливает цветы, накрывает столы и убирает с них в столовой;
- поздравительное звено поздравляет в течение недели именинников среди одноклассников и своих учителей, а также готовит поздравления к другим праздникам: ко Дню учителя (учителям), к Международному женскому дню (одноклассницам, женщинам-педагогам, мамам) и т.д.

Бригадный подряд (БП) – модель самоуправления, при которой постоянные микрогруппы, чередуясь, в течение небольшого срока (от одного дня до одной недели), полностью несут ответственность за организацию жизни коллектива, т.е. выполняют не одно, а весь комплекс традиционных поручений. Каждая бригада включает организаторов разного профиля (хозяйственник, физорг, организатор досуга и др.), кроме того, возможен вариант, при котором лидер бригады на период дежурства может вступать в должность дежурного командира класса. Члены остальных микрогрупп в период между своими дежурствами не участвуют в управлении жизнью коллектива или только помогают ребятам из дежурной бригады, выполняя их просьбы и разовые поручения.

БП похож на периодическую смену кабинетов правительства. Задача педагога – обеспечить преемственность в работе разных бригад, что возможно лишь при чётком планировании предстоящей работы на четверть (полугодие, год).

Вышеперечисленные модели отнюдь не исчерпывают всего многообразия форм ученического самоуправления. Часто на практике наиболее эффективной оказывается форма, созданная на основе двух или трёх моделей: сочетающая в себе организаци-

онные особенности БП и ПИГ (когда за каждой бригадой закреплены «свои» виды деятельности, например, в классе чередуются «неделя знаний», «неделя помощи», «неделя праздников» и т.д.); РПП, ЧТП и ВТК (например, в коллективе распределены постоянные поручения: староста, командиры микрогрупп и др., однако поручения микрогрупп могут чередоваться каждую неделю; кроме того, в этом же коллективе на период подготовки и осуществления дела могут создаваться временные творческие коллективы).

Создание актива – ядра самоуправления – процесс, который может и должен управляться педагогом. Для эффективности ученического самоуправления педагогу, особенно в начале работы с коллективом, необходимо проводить учёбу актива:

- воспитывать, обучать, сплачивать демократически избранных активистов, для того чтобы они имели опыт планирования и осуществления деятельности, владели организаторскими знаниями и умениями, были едины с педагогом и друг другом в своих требованиях к коллективу и отдельным его членам;

- разделять активистов по интересам и готовить их к управлению отдельными видами коллективной деятельности: познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной и т.д.;

- регулировать отношения в группе активистов, между активом и коллективом, между отдельными членами актива и коллектива (члены актива могут затеять между собой долгий и обидный спор о том, кто из них «главней», они могут предъявить коллективу чересчур жёсткие требования (заставлять, угрожать), вызвав у товарищей негодование, наконец, активисты могут не вовлекать в деятельность рядовых членов коллектива, сами выполняя ту работу, которой должны управлять; перечисленные ситуации требуют тактичного вмешательства педагога);

- доверять активистам только посильную для них работу (от простых управленческих действий – к более сложным; от разового дела – к системе работы).

В наиболее общем виде процесс создания и развития самоуправления в ученическом коллективе отражает схема деятельности педагога, представленная нами на рис. 12.

В качестве необходимых условий развития ученического самоуправления выступают *вариативность и свобода выбора деятельности учащихся* (т.е. разнообразие форм и видов деятельности, возможность самим школьникам выбирать себе дело по душе из множества нужных, полезных, интересных), *творческое сотрудничество педагогов и учащихся*.

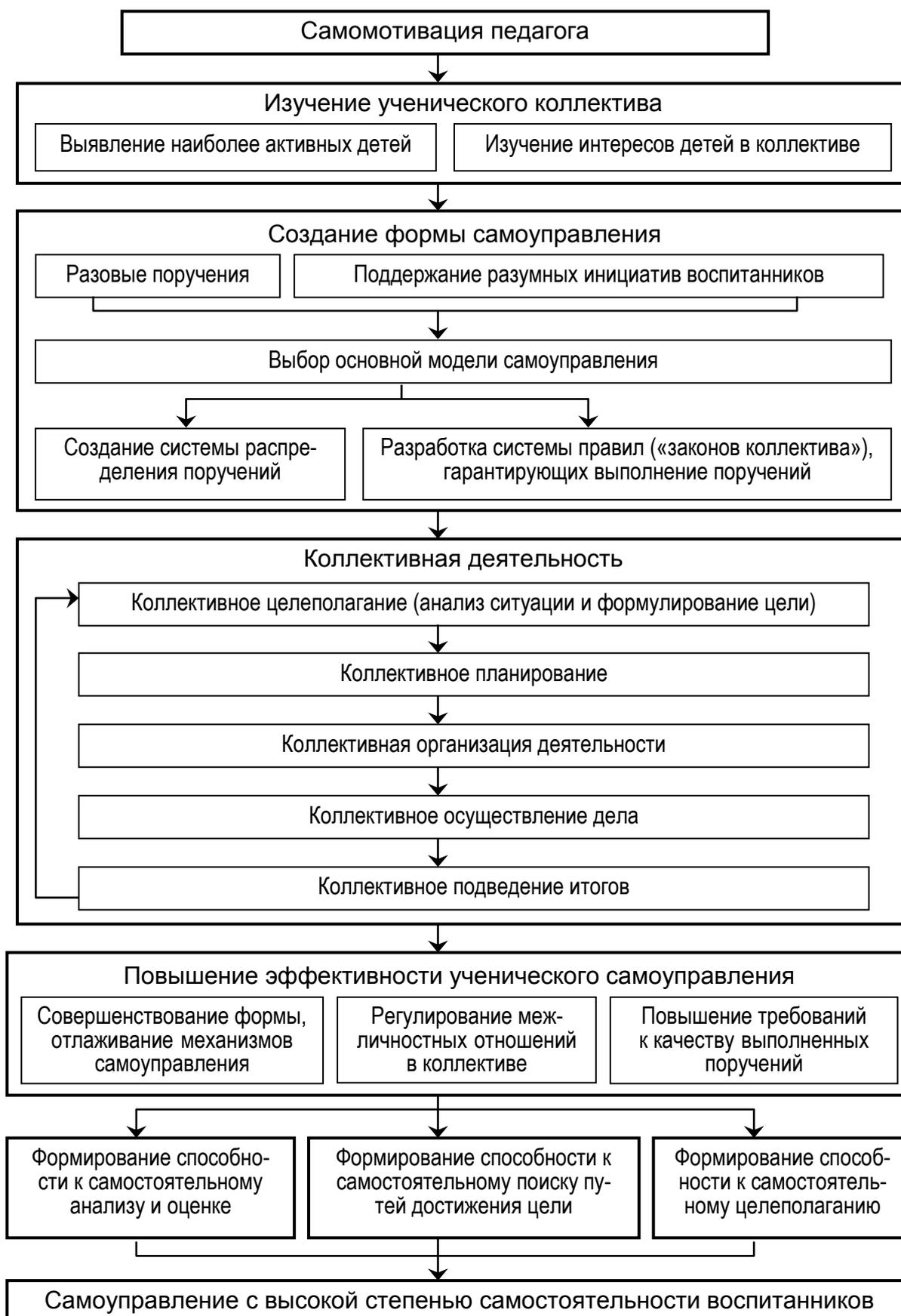


Рис. 12. Схема деятельности педагога по созданию и развитию самоуправления в ученическом коллективе

Участие школьников в соуправлении в нашем опыте происходило по следующим основным направлениям:

- работа постоянно действующих органов ученического самоуправления;
- дежурства классов по школе;
- участие во временных органах ученического самоуправления (в советах дел, инициативных группах и т.п.).

Ученическое самоуправление, функционирующее в школе, представляет собой сложную, разветвлённую систему. Во-первых, это Ученический совет школы, включающий выборных представителей от каждого класса и управляемый советом старшеклассников. Во-вторых – актив детско-юношеской общественной организации на базе школы, организующий и контролирующей туристско-краеведческую работу. В-третьих – «предметные» ученические советы и творческие объединения школьников: совет физкультуры, совет школьного музея, совет библиотеки, информационно-творческое ученическое объединение и т.д. Наконец, в систему ученического самоуправления входят органы самоуправления классов.

Дежурства классов по школе проходили по заранее составленному графику. В течение недели класс отвечает за порядок в школе и проводит мероприятия, определённые тематикой недели: планирует, организует, контролирует, оценивает, подводит итоги на общешкольной линейке. Результаты контроля всегда становились достоянием гласности: с одной стороны, дежурный класс оценивает работу других классов и отдельных учеников, с другой – его деятельность в течение недели тоже находится под контролем школьников и получает оценку.

Дежурства по школе оценивал совет старшеклассников по трёхбалльной системе («плохо», «хорошо», «отлично»), руководствуясь следующими нормами оценок:

- оценка «отлично» ставится дежурному классу, показавшему пример дисциплинированности, чёткой работы, не допуская нарушений порядка в школе, проводившему интересные мероприятия и игры; дежурство передаётся следующему классу, а класс получает одно очко в зачёт «Школьного марафона»;

- оценка «хорошо» ставится, если дежурство прошло без серьёзных замечаний, все недостатки устранены в течение дежурства, класс провёл работу согласно составленному им плану и отчитался в ней; в этом случае дежурство передаётся следующему классу;

- оценка «плохо» ставится, если работы дежурных не было видно, они не следили за порядком в школе, не провели самостоятельно никаких мероприятий, сами нарушали дисциплину, по их недосмотру был нанесён ущерб школьному имуществу, в течение недели в школе было много грязи, мусора, недостатки в течение дежурства не были исправлены; класс в этом случае дежурит повторно, исправляя свои недостатки.

Практика управления воспитательным процессом в сельской средней школе показала, что действующая система является эффективным механизмом школьного соуправления, благодаря которому каждый ученик (за редким исключением) реально участвует в управлении школой и выполняет на разных этапах определённые управленческие действия. Данная система обеспечивает

постоянное обновление и совершенствование форм внеурочной работы.

Важным аспектом развития воспитательной системы в сельской школе становится работа «Школы соуправления» для ученических лидеров. «Школа соуправления» представляет собой особую форму организации учёбы ученического актива, способствующую повышению эффективности ученического самоуправления, росту активности учащихся в управлении школой как целостной образовательной системой, развивающейся на основе инноваций.

Рассмотрим содержание программы «Школы соуправления», осуществляемой в условиях сельской средней школы.

Цели «Школы соуправления»:

1) формирование у школьников, участвующих в соуправлении управленческой культуры, включающей:

- знания коллективе, лидере, отношениях в социальной группе, управлении как особом виде деятельности;
- умения и навыки управления и соуправления в ученическом коллективе, использования технологий управленческой деятельности;
- инициативность, творчество в решении управленческих задач;

2) формирование социальной активности и гуманистических отношений к себе, к другим людям, коллективу и обществу.

Задачи:

- **познавательные:** формировать понятия о социальной группе и коллективе, о лидерстве, активе, сотрудничестве в коллективе и микрогруппе, об управлении как особом виде деятельности; формировать знания о развитии социальной группы и основных этапах становления коллектива, о взаимоотношениях в социальной группе, о приобретении лидерских качеств, о стилях управления и способах осуществления управленческих функций;

- **практические:** формировать умения, позволяющие осуществлять основные управленческие функции в ученическом коллективе: умения анализа и самоанализа, постановки целей деятельности, планирования работы, организации деятельности коллектива и самоорганизации, регулирования отношений, организации взаимопомощи, контроля и оценивания процесса и результата работы; формировать умения совершенствовать работу, улучшать её результаты, устанавливать необходимые контакты вне коллектива, строить конструктивные отношения с оппозицией, работать с информацией.

Работа «Школы соуправления» включает учебные занятия и управленческую практику. Общее время, отводимое педагогу на реализацию данной программы, составляет 36 часов.

Учебная программа состоит из двух блоков: теоретического и технологического. Теоретический блок является инвариантным и содержит научный фундамент, необходимый для освоения способов и технологий управления. Содержание образования в теоретическом блоке программы включает три темы:

1. **Коллектив.** Понятие о социальной группе и коллективе. Развитие социальной группы. Этапы становления коллектива (по А.Н. Лутошкину): диффузная группа («песчаная россыпь»), группа-ассоциация («мягкая глина»), дискретно сплочённая группа («мерцающий маяк»), сплочённая группа («алый парус»), коллектив («горящий факел»). Актив группы. Сотрудничество в коллективе и микрогруппе.

2. **Лидер.** Понятие о лидерстве. Качества лидера. Приобретение лидерских качеств. Взаимоотношения лидера и коллектива. Лидерство формальное и неформальное.

3. **Управление.** Понятие об управлении как особом виде деятельности. Стили управления. Авторитарный, попустительский и демократический стили управления. Виды управленческой деятельности. Целеполагание, планирование, организация деятельности, контроль, регулирование, анализ.

Технологический блок вариативен, он может включать различные вопросы практикоориентированного характера, в зависимости от проблем, с которыми сталкиваются ученические лидеры в своей работе. В программе дан примерный перечень вопросов технологического блока, составленный на основе нашего опыта:

- как создать идею;
- как увлечь других;
- как составить план;
- как организовать работу;
- как добыть нужную информацию;
- как организовать помощь;
- как проводить контроль;
- как провести анализ;
- как совершенствовать работу, улучшать её результаты;
- как разрешать конфликты;
- как подготовить и провести интересное дело;
- как устанавливать контакты с нужными людьми;
- как строить отношения с оппозицией;
- как выступить с докладом, отчётом, сообщением, предложением, критическим замечанием;
- как оформить плакат и стенгазету.

По окончании реализации программы «Школа самоуправления» ученики-активисты должны:

- **ЗНАТЬ:** особенности и общие закономерности развития коллектива, взаимодействия его членов; сущность лидерства, лидерские качества и пути их развития; сущность управления как целостной системы реализуемых в практической деятельности управленческих функций; основные способы и технологии управления ученическим коллективом и самоуправлением;

- **УМЕТЬ:** формулировать цели деятельности на основе предшествующего опыта и желаемого результата, конкретизировать цели в задачах; конструировать предстоящую коллективную деятельность, оформлять её в виде плана работы; организовать деятельность коллектива по достижению поставленной социально значимой цели; осуществлять контроль процесса и промежуточных результатов деятельности; регулировать отношения в коллективе, организовывать индивидуальную и коллективную помощь нуждающимся в ней; анализировать свою работу и работу других.

Ещё один пример целенаправленной работы по развитию ученического самоуправления – это программа «Лидер», реализуемая в Мехонской школе. Программа ориентирована на учащихся 5-11 классов. Её реализация рассчитана на 5 лет. Ниже приведены фрагменты этой программы, раскрывающие её цели, задачи, содержание и организацию деятельности, а также ожидаемые результаты.

В жизни школьных воспитательных систем одной из самых актуальных является проблема лидерства. Лидер – яркая человеческая индивидуальность, способная проявить инициативу, взять на себя ответственность, показать образцы деятельности. Через лидеров реализуется управленческий механизм, лидеры занимают ключевые позиции в органах школьного самоуправления.

Цель программы: развитие лидерских качеств личности ребенка.

Программа «Лидер» ставит перед собой следующие **задачи**:

- выявление и реализация лидерского потенциала личности ребенка;
- формирование в общественном сознании обучающихся школы понятия о лидере, как о человеке, обладающем качествами и берущим на себя особую ответственность;
- развитие лидерских качеств личности в процессе участия в работе школьных органов самоуправления.

Подростковый возраст является периодом активного формирования личности ребенка, поиска себя и своего места, определения своих склонностей и способностей, поэтому программа «Лидер» построена таким образом, что каждый ребенок может попробовать себя в качестве лидера.

Деятельная основа программы – игра. Игра – сфера активного обогащения личности, поскольку представляет свободный выбор разнообразных общественно-значимых ролей и положений, обеспечивает деятельностью, развивающей неограниченные возможности детей, их талантов в наиболее целесообразном применении.

Проблема возрождения игры актуальна и для повышения культурного уровня общества. Вряд ли найдется взрослый человек, которому хоть однажды не пришлось с тревогой произнести: «Наш малыш болен, он даже не играет». Уход игры из жизни ребенка испокон веков воспринимался как признак серьезной болезни, как сигнал бедствия для мудрых учителей и родителей.

Игра – явление многогранное, ее можно рассматривать как основную форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности коллектива, личности. Игра – важнейший вид самостоятельной деятельности детей, способствующий их физическому, психологическому, нравственному развитию. Игра – средство развития индивидуальных качеств личности. Игра – это эмоциональное состояние, это фактор, формирующий внутренний мир человека. Игра – это способ общения, это метод организации и сплочения коллектива. Возможное объединение ребят и взрослых в единый союз, его привлекательность при выборе разнообразной деятельности, учет интересов каждого – вот слагаемые успеха этой программы.

Через систему организационных, деятельностных, деловых, воспитывающих игр осуществляются выборы в школьные органы самоуправления, а также занятия с активом обучающихся.

Формы реализации программы: практикумы, тренинги общения, самоанализ, деловые игры, ролевые игры, тематические вечера и дискотеки, сборы, участие в районных мероприятиях, участие в акциях, дискуссии, творческие проекты.

Материальное обеспечение программы:

- оформление кабинета встреч;
- наличие аудиотехники;
- зал для массовых мероприятий;
- участие инициативной группы в разработке творческих проектов;
- бумага, краски, ручки, фломастеры, карандаши и т.д.;
- костюмы;
- декорации.

К концу реализации программы воспитанники должны знать и уметь:

- планировать и реализовывать социальные проекты;
- знать и использовать свои лидерские качества для реализации этих социальных проектов;
- уметь взаимодействовать в разных коллективах с целью реализации социальных проектов.

Ожидаемые результаты:

- развитие творческой, здоровой, инициативной личности, способной к открытому общению и самоанализу, воспитанной, способной создать вокруг себя активную, творческую, созидательную атмосферу;
- раскрытие творческих способностей, творческих лидерских способностей детей;
- налаживание дружеских взаимоотношений внутри коллектива.

База:

- МОУ «Мехонская средняя общеобразовательная школа»;
- внешкольные учреждения: библиотеки, Дом культуры, разновозрастные объединения по интересам, развивающие досуговые центры (летняя оздоровительная площадка и т.д.).

Таблица 5

Направления деятельности в программе «Лидер»

№	Название направления	Цель	Формы и средства реализации
1	2	3	4
1	«Я, моя семья, мои друзья».	Воспитание у детей самоуважения, уважения к членам своей семьи, к своим друзьям.	Вечера, беседы, походы, спортивные мероприятия, мероприятия на тему «Семья вместе – и душа на месте».
2	«Я и мой родной край».	Расширение представления детей о родном крае.	Работа над краеведческими заданиями, посещение музея, классные часы – практикумы, конференции. Встречи с интересными людьми – земляками. Изучение природы, экологии края, обрядов, традиций.
3	«Я, мы и природа».	Воспитание бережного отношения к природе и обучение методам познания окружающей среды.	Экологический десант. «День птиц». Операция «Дерево». Операция «Цветник». Экологические праздники и спектакли.

1	2	3	4
4	«В здоровом теле – здоровый дух».	Воспитание здорового образа жизни. Показ благотворного влияния активного отдыха и игры на самочувствие и здоровье человека.	Пропаганда здорового образа жизни. Акции, классные часы – практикумы, спортивные праздники, соревнования, эстафеты, кроссы, туристические походы, кинолектории, тренинги.
5	«Игра в школе».	Распространение новых и малоизвестных игр: подвижных, малоподвижных, творческих, деловых и др., способствующих развитию интеллекта.	Игры: «Ученик года», «Великолепная семерка», «Рыцарский турнир», «Удивительное рядом».
6	«Игры, конкурсы, состязания».	Выявление талантов, создание стимула к развитию личности.	Пропаганда этических норм поведения: вечера, беседы, ролевые игры. Расширение кружков, секций по различным направлениям, концерты.
7	«Я, игра и труд».	Поиск способов организации и стимулирования детского труда.	Проведение выставок, ярмарок. Кружки «Резьба по дереву», «Кройка и шитье» и др.
8	«Орден Милосердия».	Проявление заботы о престарелых людях, ветеранах ВОВ и труда, оказание им посильной помощи.	Конференция «Они сражались за Родину». Встречи с ветеранами ВОВ, с воинами – интернационалистами, шефство над ветеранами.

Таблица 6

План мероприятий по реализации программы «Лидер»

Мероприятие	Сроки
1. Консультация и индивидуальная работа с классными руководителями по организации и проведению игры «Поиск лидера» в классе.	сентябрь
2. Игра «Поиск лидера» по классам.	сентябрь
3. Межклассная деловая игра «Я – лидер».	октябрь
4. Формирование классных активов и школьного ученического актива - команды «Лидер».	октябрь
5. Работа школьного ученического актива: сборы, заседания, занятия.	в теч. года
6. Участие в районных семинарах ученических активистов.	в теч. года
7. Обучение детей в районном лагере активистов.	летние месяцы
8. Сотрудничество с социумом.	в теч. года
9. Участие в районных проектах и конкурсах.	в теч. года

4.3. Взаимодействие сельской школы со средой

Тесная связь школьной воспитательной системы со средой определяет необходимость развития связей с социальным и природным окружением сельской школы как одного из приоритетных направлений совершенствования воспитательного процесса.

В данном параграфе представлены фрагменты опыта взаимодействия со средой трёх различных сельских школ: Камышев-

ской, Мехонской и Краснозвездинской. Каждая из школ имеет свою специфику.

Камышевская школа находится на расстоянии 90-140 км от ближайших городов (Шадринск, Курган, Тюмень) и 25 км от районного центра. Школа расположена в экономически неблагополучном селе, в котором она фактически является единственным очагом культуры. За последние десять лет количество учащихся в школе не превышало 150 человек, и этот показатель постоянно снижался.

Мехонская школа является второй по величине и ресурсообеспеченности в аграрном Шатровском районе, в ней обучается около 500 учащихся. В селе имеется хорошо развитое производство. Расстояние до ближайшего города (Шадринск) около 50 км, до районного центра (с. Шатрово) – также около 50 км. В условиях большой удалённости от райцентра Мехонская школа фактически выполняет роль «второго центра», являясь базой для работы кустовых методических объединений. В ней получают среднее образование дети из многих окрестных деревень.

Краснозвездинская школа находится рядом с Шадринском – вторым по величине городом Курганской области, в котором есть свои педагогический институт, профессионально-педагогический колледж, учреждения начального и среднего профобразования, а также работают филиалы ряда иногородних вузов. Местное сельхозпредприятие в своё время было одним из лучших в регионе, что определило успешное экономическое развитие села и позволило сформировать в школе прекрасную материальную базу. Школа имеет богатые традиции создания и внедрения передового педагогического опыта, поддерживает постоянные связи с городскими учреждениями образования и культуры. В ней успешно осуществляется система инноваций. В 2006 г. она была признана одной из 3000 лучших школ России.

Специфика взаимодействия каждой из этих школ со средой находит отражение в представленных далее фрагментах педагогических проектов.

Особым направлением в развитии школьной воспитательной системы является работа детско-юношеских организаций, формирующихся и развивающихся на базе сельской школы.

В опыте Камышевской школы такой организацией стал СМиД, объединяющий учащихся всех возрастных групп. Территориальное и экономическое положение этого села придаёт особую важность использованию в воспитании природного фактора, реализации в воспитательной работе идеи заботы о малой родине, о своих земляках. Это положение реализуется в интеграции трёх основных направлений деятельности СМиДа: краеведение, ту-

ризм и тимуровская работа (бескорыстная помощь престарелым людям).

Цели, основные направления деятельности, законы и символика СМиДа в доступной для детей форме разъясняются в следующем разработанном его активистами документе (в оригинале текст сопровождается соответствующими иллюстрациями).

ЧТО ТАКОЕ СМИД

Имя: Детско-юношеское патриотическое движение **Союз мальчишек и девчонок (СМиД).**

Дата рождения: 2 декабря 1999 года.

Место жительства: Камышевская средняя школа.

Основные направления работы: туризм, краеведение, тимуровская работа.

I. Почему мы так называемся

Союз мальчишек и девчонок (СМиД). Мы, мальчишки и девчонки из трёх республик, умеем (а если не умеем, то обязательно научимся) совместно трудиться, изучать родной край, отдыхать, заниматься спортом. И делать всё это дружно и весело.

Дружная республика. Хорошо, когда вокруг тебя друзья. Вместе легче трудиться и веселее отдыхать. Значит, надо дружить, и тогда любое дело нам будет по плечу.

Солнечная республика. Солнце освещает мир. А ещё мир освещают добрые люди: их знания и дела. Мы идём по дороге добра, поэтому у нас всегда солнечно.

Звёздная республика. Далёкие и загадочные звёзды издавна были символом смелой мечты и высокой цели. Путь к звёздам – это путь к вершинам познания, к твоей заветной мечте.

II. Наши символы

1. Цвета смидовских республик.

Дружная республика - белый цвет - *белизна чистого листа, начало пути.*

Солнечная республика - красный цвет - *стремление к активным действиям.*

Звёздная республика - синий цвет - *заветная мечта, к которой стремится человек, становясь взрослым.*

2. Знамя СМиДа и флаги республик.

Знамя СМиДа: герб Камышевской школы на сине-бело-красном полотнище.

Сине-бело-красный флаг - флаг России, страны, в которой мы живём, которую изучаем и любим. Три цвета знамени СМиДа означают ещё и единство трёх смидовских республик: Дружной (белый), Солнечной (красный) и Звёздной (синий).

Школьный герб на знамени СМиДа говорит, что мы гордимся своей школой и активно участвуем в школьной жизни. На гербе школы изображена открытая книга - символ знаний, открытых и доступных для

всех учеников. В книгу вместо закладки вложен колосок, напоминающий о том, что в нашей школе в почёте труд на родной земле.

Флаг Дружной республики. На белом полотнище в зелёном круге изображено рукопожатие - древний знак доверия и дружбы. Зелёный цвет и круг символизируют мир и согласие.

Флаг Солнечной республики. Солнце с расходящимися в стороны лучами на красном полотнище. Солнце - символ добра, бескорыстной заботы о людях.

Флаг Звёздной республики. Звёзды на синем полотнище символизируют стремление к высокой цели.

3. Смидовский галстук - обязательная часть парадной одежды смидовца. Во всех республиках СМиДа галстуки одинаковы по форме, но в каждой республике свой цвет галстука. Галстук имеет три конца: два узких спереди и один широкий сзади. Три конца смидовского галстука означают единство и взаимопомощь трёх республик СМиДа: маленький - Дружной, средний - Солнечной, большой (широкий) - Звёздной.

III. Наши законы

Законы Дружной республики.

1. Быть дружными, добрыми.
2. Прилежно учиться, хорошо трудиться.
3. Уважать старших, помогать товарищам.
4. Любить свою Родину, заботиться о природе.
5. Заниматься физкультурой и спортом.

Законы Солнечной республики.

1. Быть любознательными, самостоятельными, доводить начатое дело до конца.
2. Любить труд, сознательно относиться к учёбе.
3. Уважать себя и окружающих людей.
4. Учиться здоровому образу жизни.
5. Гордиться Родиной, изучать родной край.
6. Ответственно относиться к природе.

Законы Звёздной республики.

1. Знать свои права и обязанности.
2. Быть целеустремлённым, заниматься самовоспитанием.
3. Готовиться к получению профессии.
4. Направлять свою деятельность на пользу Родине.
5. Вести здоровый образ жизни.
6. Быть честными, порядочными в отношениях с людьми.

Организацию работы с семьями учащихся в условиях сельской школы иллюстрирует программа «Семья», разработанная в Мехонской школе. Это неслучайно, поскольку проблема совершенствования связей «школа – семья» в этой школе стоит особенно остро из-за того, что значительная часть семей обучающихся в ней детей проживает в других деревнях и сёлах.

Цель программы «Семья»: создание условий для взаимопользующего сотрудничества педагогов, обучающихся и родителей школы, для улучшения жизни каждого.

Задачи:

- повышение роли семьи в воспитании детей;
- организация методической помощи родителям в вопросах воспитания ребенка;
- организация совместной деятельности педагогов, родителей и детей по формированию здорового образа жизни.

Таблица 8

Основные направления, задачи, сроки реализации и ожидаемые результаты программы «Семья»

Направление деятельности	Задачи	Срок реализации	Ожидаемые результаты
Диагностика семьи Функционирование родительского самоуправления через родительские советы (классные и школьные), через Совет Профилактики правонарушений, и Совет школы.	Изучить образ жизни семьи Выяснить особенности семейного воспитания Выявить взаимоотношение семьи и школы Выявить положение детей в системе внутрисемейных отношений	2004–2005	Получение характеристики микроклимата семьи, что облегчит поиск взаимодействия школы и семьи, необходимого для быстрого нахождения средств, квалифицированной помощи.
Организация полезного досуга	Осуществлять педагогическое просвещение родителей, организовывать их участие в совместных со школой делах.		Формирование целостной воспитательной среды ребёнка в школе и дома.
Взаимоотношения с родителями обучающихся Развитие инициативы органов родительского самоуправления	Установить неиспользованный резерв семейного воспитания Найти пути оптимизации педагогического взаимодействия школы и семьи	2005–2006	Создание приоритета родительского воспитания
Организация полезного досуга	Пропагандировать здоровый образ жизни. Включать семью и общественность в здоровьесберегающую и здоровьесформирующую деятельность		Создание единой здоровьесберегающей и здоровьесформирующей среды воспитания в школе и вне школы.
Работа с нестандартными семьями (многодетные, неполные, неблагополучные) Развитие инициативы органов родительского самоуправления	Учитывать и предупреждать асоциально-аморальное поведение родителей Оказывать психологическую помощь и поддержку родителям в стрессовых ситуациях Предупреждать и разрешать конфликтные ситуации	2006–2007	Организация педагогического просвещения родителей
Организация полезного досуга	Включать семью и общественность в управление и соуправление учебно-воспитательным процессом		Построение демократической системы отношений детей и взрослых.

Особой спецификой обладает сельская школа, расположенная вблизи города: с одной стороны, это способствует решению многих типичных для сельской школы проблем (информационная и ресурсная обеспеченность образовательного процесса, профессиональное самоопределение школьников, формирование общей культуры человека и т.д.), а с другой – привносит в сельскую среду новые, характерные для города проблемы. Среди этих проблем рост количества социально дезадаптированных подростков, распространение психоактивных веществ и прочие негативные явления городской подростковой субкультуры. Способствовать разрешению этих проблем призвано клубное объединение «Подросток» (Краснозвездинская школа и Погорельский Дом детского творчества).

Цель клубного объединения «Подросток»: создание системы профилактических воздействий на подростков в сфере досуга на базе сельского муниципального образовательного учреждения.

Задачи:

- создание условий, при которых подросток раскроет свои реальные и потенциальные возможности и потребности;
- формирование толерантности у подростков;
- помощь в социальной адаптации подросткам «группы риска»;
- увеличение числа несовершеннолетних, включённых в личностно значимую и социально полезную досуговую деятельность на селе;
- формирование из числа педагогов и родителей и организация работы актива по профилактике употребления психоактивных веществ; привлечение межведомственных структур в организации профилактических мероприятий.

Клуб работает два раза в неделю. Работа клуба тематически сгруппирована по двум ключевым направлениям:

1) «Познай себя» (основное содержание деятельности составляет проведение с подростками тренингов общения) – 1-я и 3-я недели каждого месяца;

2) «Организаторы досуга» (подготовка подростков к участию в досуговых мероприятиях в школе и селе, а также к самостоятельному проведению досуговых мероприятий) – 2-я и 4-я недели.

В работу вовлечены педагоги и родители, а также сами подростки и старшие школьники. Кроме того, клубное объединение взаимодействует с РОВД, Госнарконтролем, наркологическим диспансером, районной больницей, туристическим клубом, музыкальной школой и другими учреждениями, расположенными в Шадринске.

Среди плановых досуговых мероприятий клуба «Подросток» Осенний бал, концерт, посвящённый Дню пожилых людей, проведение разнообразных новогодних праздников, праздничных вечеров, посвящённых Дню защитника Отечества и Международному женскому дню и др.

Программа клуба варьируется в зависимости от потребностей и возможностей подростков. Каждый из них может сам выбирать свой вариант участия в работе клуба. Активисты участвуют во всех проявлениях клуба, а ребята «группы риска» постепенно включаются в деятельность; к концу

года активность членов клуба практически выравнивается. Опыт показал, что количество участников клубного объединения «Подросток» возрастает в течение года (автор этой программы С.А. Мартынова приводит следующие цифры: с 15-17 человек в начале учебного года до 30-35 человек к концу года).

Таблица 7

**Основные задачи и результаты воспитания
в клубном объединении «Подросток»**

Направления	Задачи	Результаты
Познание себя посредством общения	Формировать толерантность. Помогать в формировании индивидуального стиля общения. Формировать умения позитивно разрешать межличностные конфликты. Воспитывать потребность раскрыть и показать окружающим свои творческие способности. Отвлекать подростков от влияния асоциальной среды и употребления психоактивных веществ.	Овладение нормами социального поведения. Устойчивость к влиянию асоциальной среды. Проявление толерантности. Наличие желания познать свои возможности, продемонстрировать творческие способности. Умение правильно выражать свои мысли и чувства.
Организация досуга	Выявлять и способствовать раскрытию у подростков актёрских способностей. Воспитание «культуры сцены». Ознакомление с методиками работы актёра над голосом. Воспитание веры в себя, социальной активности. Раскрытие творческого потенциала подростков в смежных сферах творческой деятельности (музыка, изобразительной искусство и т.д.).	Построение отношений со сверстниками на основе равноправия и ненасилия. Принятие общечеловеческих культурных ценностей. Социальная активность, способность к творческому преобразованию самого себя и окружающей действительности. Повышение социального статуса подростка в коллективе класса.

**4.4. Формирование в сельской школе системы
гуманистического воспитания**

Педагогический процесс является процессом управляемым, целенаправленным и взаимосвязанным. Взаимосвязанность составных частей педагогического процесса позволяет говорить о его системности, о педагогической системе, способствующей наиболее эффективному гуманистическому воспитанию сельских школьников. Структура любой педагогической системы – это совокупность взаимосвязанных элементов: учащихся, учителя, условий, целей, содержания, деятельности и результата.

В процессе моделирования системы гуманистического воспитания были учтены выявленные нами группы особенностей, определяющих специфику процесса формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы:

- особенности сельской образовательной среды;

- особенности сельских школьников;
- особенности процесса формирования гуманистических отношений.

Сложившиеся представление о педагогической модели как о системе и иерархии взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, адекватно отражающей педагогический процесс (А.З. Зак, В.А Штофф, В.Н. Садовский и др.), подразумевают наличие в модели следующих компонентов: целевого; содержательного; организационного; деятельностного; оценочного; результативного. Поэтому основными компонентами разработанной модели являются целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочный и результативный компоненты.

Исходя из общих положений гуманистической концепции личности и теории гуманистического воспитания, а также конкретных результатов анализа выделенных групп особенностей с учётом специфики нашего исследования, мы положили в основу модели принципы:

- паритетности в педагогическом взаимодействии;
- личностной направленности обучения и воспитания;
- самостоятельности учащихся;
- выбора деятельности учащимися;
- обучающего воспитания.

В соответствии с целью исследования была сформулирована цель моделируемого процесса: формирование гуманистических отношений у сельских школьников.

Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение стратегических и тактических целей, ожидаемых результатов. В качестве главных задач в процессе моделирования были определены: расширение знаний о гуманистических отношениях у сельских школьников; развитие у них мотивации гуманистических отношений, потребностей в гуманистическом взаимодействии с окружающим миром и самим собой; формирование опыта гуманистического взаимодействия. Целевой компонент связан с другими компонентами модели, он детерминирует их структуру и содержание.

Содержательный компонент определяет возможности реализации цели, направлений и результатов. В модели установлены следующие возможности формирования гуманистических отношений: использование природных факторов сельской местности, возможностей сельской образовательной среды, воспитательного потенциала учебных предметов.

Выявленные возможности реализуются через различные формы и методы учебной работы, в процессе которых осуществляется эффективное формирование гуманистических отношений.

Взаимосвязь форм, методов, технологий обучения школьников в сельском муниципальном общеобразовательном учреждении отражена в организационно-деятельностном компоненте модели.

Организационно-деятельностный компонент предлагаемой нами педагогической модели включает педагогические условия формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы:

- организация системы формирования гуманистических отношений у учащихся с учётом специфики сельской школы;
- осуществление педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- углублённое рассмотрение гуманистических проблем при изучении гуманитарных учебных предметов.

Педагогические условия формирования гуманистических отношений у сельских школьников реализовывались как на уроках, так и вне уроков. Моделирование организационно-деятельностного компонента осуществлялось в контексте субъект-субъектного подхода к деятельности учителя и ученика.

В Законе РФ «Об образовании» образование определяется как целостный процесс, включающий в себя воспитание и обучение школьников. Поэтому в профессиональной деятельности педагога логически выделяется обучающе-воспитывающая деятельность, понимаемая нами как деятельность, направленная на образование и формирование личности учащихся.

В современных педагогических концепциях педагог призван осуществлять свою деятельность, руководствуясь точными диагностико-статистическими данными. Владение диагностическими методиками сегодня рассматривается как один из важнейших компонентов профессионального мастерства педагога (В.П. Симонов). Исходя из вышесказанного, в профессиональной деятельности педагога мы выделяем также диагностико-аналитическую деятельность, целью которой является прогнозирование и оценивание педагогом результатов обучающе-воспитывающей деятельности.

Деятельность учащихся также дифференцируется по двум направлениям. Учебно-познавательная деятельность учащихся рассматривается в предлагаемой модели в русле отечественных педагогических традиций и представляет собой учебный труд на уроке и вне урока. Творческо-аналитическая деятельность включает в себя широкий спектр видов деятельности, связанной с написанием творческих работ, с овладением навыками анализа и самоанализа, с развитием творческих способностей учащихся в интеграции искусств и наук на уроках и вне уроков.

Для измерения сформированности гуманистических отношений использовались критерии и уровни, входящие в оценочный компонент модели. В педагогической науке существуют различные подходы к определению критериев, показателей и уровней оценки в обучении и воспитании. Большинство исследователей считают, что критерии и показатели отражают структурные компоненты процессов и явлений, в нашем случае, процесса формирования.

В процессе разработки оценочного компонента модели мы рассмотрели структуру гуманистических отношений. Среди гуманистических отношений в результате теоретического исследования выделились три основных типа целостных систем качеств человека, проявленных во внешней деятельности и духовной сфере индивида:

- гуманистическое отношение к себе, проявленное как взаимодействие с самим собой, стремление к саморазвитию;
- гуманистическое отношение к другим людям к коллективу и обществу, включающее альтруизм, культуру межличностного и ролевого общения, гражданско-патриотические чувства, чувство долга, ответственности;
- гуманистическое отношение к природе, в основе которого лежит осознание субъектом себя природнокосмическим существом, хранителем жизни и разума на планете.

Поскольку каждое из названных отношений представляет собой определённую систему личностных качеств индивида, это позволяет нам говорить о структуре гуманистических отношений, выделяя некоторые их компоненты. Так, опираясь на материалы исследований А.А. Бодалёва, Л.И. Божович, Н.Д. Соколовой, И.А. Ширшовой, Н.Е. Щурковой и др., можно назвать следующие структурные компоненты каждого гуманистического отношения:

- потребность в гуманистическом взаимодействии с окружающей действительностью, интерес к ней;
- этические, эстетические, экологические и морально-правовые знания;
- чувственно-эмоциональные отношения к себе, к другим людям, к природе;
- убеждения, основанные на чувствах и знаниях;
- оценочные отношения;
- умения, навыки и привычки взаимодействия с окружающими людьми, природой и самим собой на основе понимания, творческого сотрудничества, стремления к самосовершенствованию, бережного отношения к человеку и природе.

В структуре гуманистических отношений все перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы, недооценка любого из них существенно снижает качество воспитания.

В качестве критериев сформированности гуманистических отношений мы взяли их основные структурные компоненты:

- когнитивный;
- мотивационно-потребностный;
- поведенческий.

В этой триаде когнитивный критерий представляет собой сумму этических, эстетических, морально-правовых и экологических знаний, необходимых для гуманистического взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью (понятийный аппарат, связь между знаниями и переживаниями как показатель глубины осознания стержневых гуманистических норм, гибкость применения знаний, использование их как основ суждений и поведения).

Мотивационно-потребностный критерий гуманистического отношения включает в себя гуманистические чувства как чувственно-эмоциональные отношения человека к природе, людям и самому себе, (при этом мы учитываем уровень развития высших чувств, их устойчивость, глубину, влияние на мысли и поведение человека), потребность в гуманистическом взаимодействии с окружающей действительностью, интерес к ней, а также гуманистические убеждения – глубоко осознанные и мотивированные постулаты нравственного поведения, отражающие взгляды человека на самого себя, других людей, природу (рассматриваются с точки зрения устойчивости проявления гуманистических чувств и применения гуманистических знаний в повседневных жизненных ситуациях). Наиболее ярко гуманистические убеждения проявляются индивидом в ситуации нравственного выбора.

Поведенческий критерий гуманистического отношения – умения, навыки, опыт и привычки гуманистического взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми, с природой. Овладение гуманистическими навыками – процесс постепенного усвоения индивидом опыта взаимодействия с окружающей действительностью и самим собой на основе бережного, альтруистического отношения к человеку и природе.

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами выделены показатели, позволяющие оценить уровни сформированности компонентов гуманистических отношений у учащихся. Показатели, объективно характеризующие каждый уровень (низкий, средний и высокий), отражены в таблицах 9, 10, 11. Для большей дифференциации оценок, кроме трёх основных, мы ввели два промежуточных уровня: «ниже среднего» (уровень

сформированности между низким и средним), и «выше среднего» (уровень сформированности между средним и высоким). Это позволило использовать при оценке пятибалльную шкалу, лучше, чем трёхбалльная, отражающую структуру отношений и динамику их изменения.

Таблица 9

Уровни сформированности гуманистического отношения к себе

Критерии гуманистического отношения	Показатели сформированности	Уровни сформированности
Когнитивный	Гуманистические знания не проявлены или показано знание базовых понятий.	Низкий
	Показано знание системы понятий и критериев нравственности.	Средний
	Показана осознанность гуманистических знаний в их связи с жизнью.	Высокий
Мотивационно-потребностный	Высшие чувства к себе проявлены слабо. Выявлено осознание собственной значимости, эпизодическое стремление самоутвердиться.	Низкий
	Положительное восприятие себя, самокритичность. Отмечена деятельность, направленная на достижение успеха путём самосовершенствования.	Средний
	Самоуважение, самокритичность. Деятельность, направленная на самосовершенствование, носит устойчивый характер.	Высокий
Поведенческий	Не представляет возможности для саморазвития, испытывает затруднения при постановке задач саморазвития.	Низкий
	Ставит задачи саморазвития, испытывает затруднения при определении путей решения этих задач.	Средний
	Осознаёт цели, задачи и способы саморазвития, владеет навыками деятельности, направленной на самосовершенствование.	Высокий

Таблица 10

Уровни сформированности гуманистического отношения к людям

Критерии гуманистического отношения	Показатели сформированности	Уровни сформированности
1	2	3
Когнитивный	Гуманистические знания не выявлены или показано знание базовых понятий.	Низкий
	Показано знание системы понятий и критериев нравственности.	Средний
	Показана осознанность гуманистических знаний в их связи с жизнью.	Высокий
Мотивационно-потребностный	Высшие чувства к другим людям, коллективу и обществу проявлены слабо. Неглубокое осознание нравственных норм, выполнение их по принуждению или как следование общепринятым стандартам поведения	Низкий

1	2	3
Мотивационно-потребностный	Положительное восприятие других людей, проявление положительных эмоций при успехе товарища, коллектива; сопереживание партнёру по общению. Гуманистические убеждения выражены фрагментарно (отдельные нравственные нормы стали убеждениями).	Средний
	Чувства долга, ответственности, любви, дружбы, привязанности, патриотизма имеют устойчивый характер. Деятельность, поведение, суждения соответствуют нравственным нормам.	Высокий
Поведенческий	Слабо выражена потребность в общении с окружающими людьми, слабо развиты навыки гуманистического взаимодействия с людьми.	Низкий
	Потребность в общении выражена хорошо, навыки гуманистического взаимодействия сформированы, но не вошли в привычку.	Средний
	Высокий уровень культуры общения. Выработаны привычки, соответствующие нормам поведения в обществе.	Высокий

Таблица 11

Уровни сформированности гуманистического отношения к природе

Критерии гуманистического отношения	Показатели сформированности	Уровни сформированности
Когнитивный	Экологические знания не выявлены или показано знание базовых понятий	Низкий
	Выявлена система знаний, необходимых для экологически верной оценки ситуации.	Средний
	Показана осознанность знаний в их связи с жизнью.	Высокий
Мотивационно-потребностный	Высшие чувства к природе проявлены слабо. Интерес к природе возникает эпизодически, потребность в регулярном общении с ней не выявлена. Нормы экологически верного поведения осознаны неглубоко.	Низкий
	Чувство любви к природе, отрицательное отношение к тому, что приносит ей вред. Потребность в общении с природой имеет устойчивый характер, отдельные экологические нормы стали убеждениями.	Средний
	Чувство личной ответственности за сохранение природы. Деятельность по сохранению природы, общение с природой воспринимаются как социально и лично значимые.	Высокий
Поведенческий	Слабо выражена потребность в общении с природой, слабо развиты навыки гуманистического взаимодействия с ней.	Низкий
	Потребность в общении с природой выражена хорошо, навыки гуманистического взаимодействия сформированы, но не вошли в привычку.	Средний
	Выработаны привычки, соответствующие экологическим нормам поведения.	Высокий

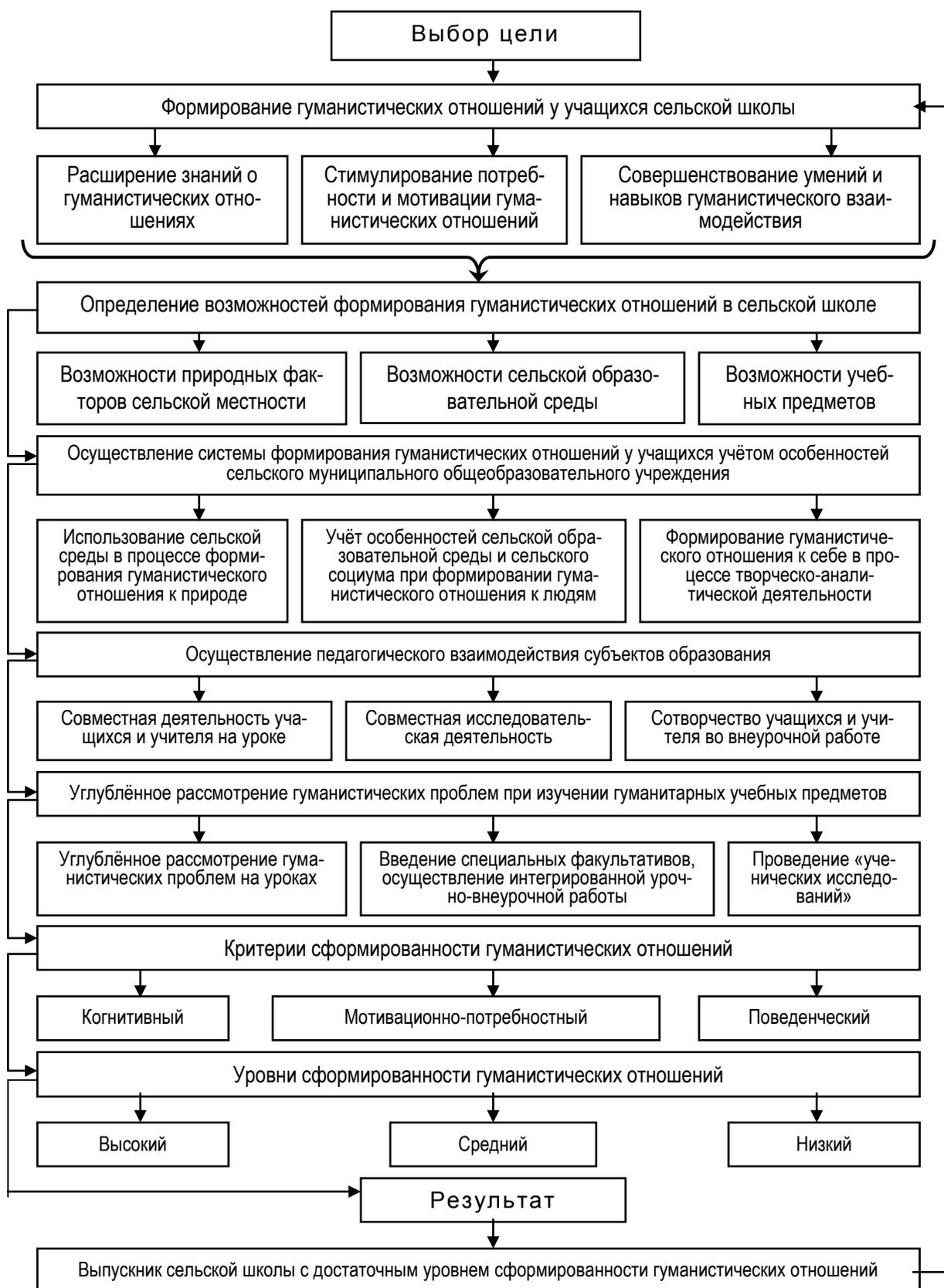


Рис. 13. Схема модели формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы

Таким образом, оценочный компонент модели включает три критерия сформированности гуманистических отношений, для каждого из которых разработаны показатели, позволяющие соотнести полученный результат с поставленной целью.

Результативный компонент позволяет соотносить полученный результат с заданной целью и делать выводы о степени эффективности апробируемой педагогической модели.

Разработанная модель формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы схематично изображена на рис. 13.

Формирование отношений осуществлялось по трём направлениям, соответствующим трём видам гуманистических отношений, выявленным в ходе теоретического исследования:

- отношение к себе;
- отношение к людям;
- отношение к природе.

Каждое гуманистическое отношение, согласно результатам теоретического исследования, включает три основных компонента: когнитивный, мотивационно-потребностный, поведенческий. Это позволило нам структурировать работу по формированию каждого гуманистического отношения в соответствии с названными компонентами отношений.

Выявленная на этапе констатирующего эксперимента значительная уровневая неравномерность структуры гуманистических отношений у большинства учащихся привела нас к мысли о необходимости на преобразующем этапе уделять внимание формированию тех компонентов отношений, дефицит которых обнаружился.

В результате теоретического исследования, педагогической экспертизы и анкетирования учащихся нами была выявлена степень эффективности различных методов в процессе формирования как гуманистических отношений в целом, так и отдельных компонентов гуманистических отношений. В частности, эффективность методов в формировании различных компонентов гуманистических отношений у сельских старшеклассников при изучении гуманитарных предметов отражена в табл. 12, которой мы руководствовались, отбирая методы гуманистического воспитания школьников.

Методика формирования гуманистических отношений у сельских школьников строилась нами в соответствии с положенными в основу педагогической модели принципами паритетности в педагогическом взаимодействии, личностной направленности воспитания, свободы выбора деятельности, самостоятельности учащихся, обучающего воспитания.

**Эффективность методов педагогического воздействия
в формировании различных компонентов гуманистических отношений
у учащихся старших классов сельской школы
при изучении гуманитарных предметов**

Компоненты гуманистических отношений	Методы формирования
Когнитивный	Пример, объяснение, этическая беседа на материале учебного предмета.
Мотивационно-потребностный	Сочинение, анализ литературного произведения, диспут, метод воспитывающих ситуаций.
Поведенческий	Упражнение, соревнование, субъективно-прагматический метод, инсценирование, ролевая игра, метод проектов.

Принцип паритетности в педагогическом взаимодействии реализовывался в демократическом стиле педагогического общения, в широком привлечении учащихся к участию в организации образовательного процесса. Нами проводились коллективные планирования и обсуждения результатов, учащимся передавались отдельные функции педагога (проведение фрагментов уроков, а также внеурочных занятий и мероприятий, оценивание результатов деятельности школьников, консультирование).

Реализация принципа личностной направленности воспитания обеспечивалась путём осуществления индивидуального подхода в воспитании, учёта особенностей каждого ученика, выявленных в результате диагностики по программе изучения отношений.

Практическое осуществление принципа выбора деятельности заключалось в том, что в процессе решения различных образовательных задач школьникам предоставлялся выбор. Так, участвовать в викторине школьник мог, осуществляя следующие виды деятельности: 1) решение викторины; 2) составление к ней вопросов и заданий; 3) оформление и редактирование викторины. Творческие работы могли быть различных жанров и оформлены не только как ученическая работа в тетради, но и в виде статьи в школьной газете, в виде иллюстрированного проспекта и т.д. При этом мы стремились, чтобы предлагаемые нами для выбора варианты видов деятельности были равноценны, требовали от школьников примерно одинаковых усилий.

Принцип выбора деятельности в сочетании с принципом личностной направленности воспитания позволил нам на формирующем этапе охватить опытно-экспериментальной работой *всех* учащихся экспериментальных классов.

Принцип самостоятельности учащихся подразумевал опору на естественное стремление старшеклассников занять внутреннюю позицию взрослого человека. В процессе апробации пред-

ложенной модели формирования гуманистических отношений мы систематически создавали ситуации, в которых учащиеся должны были в той или иной степени проявить самостоятельность в принятии решения, в деятельности, в достижении цели. В результате эмпирически выделились типы ситуаций, требующих:

- самостоятельного достижения цели хорошо известным школьнику способом;
- самостоятельного выбора наилучшего способа достижения цели;
- самостоятельного планирования способа достижения цели;
- самостоятельного целеполагания;
- самостоятельности на всех этапах (как правило, эти ситуации были связаны с осуществлением проектов).

Принцип обучающего воспитания, разработанный петербургским учителем литературы Е.Н. Ильиным и описанный Л.М. Фридманом, трактуется как воспитание ученика, стремящегося учиться, мотивированного на учебный труд, на познание [179, с. 70-74]. Таким образом, необходимость этого принципа обусловлена не только целью нашего исследования, но спецификой литературы как учебного предмета и вида искусства.

Для практической реализации методики потребовалось создание предметно-пространственной среды, предполагающей наличие материальной базы обучения и воспитания и выполнение педагогических условий реализации модели формирования гуманистических отношений у учащихся сельской школы.

Осуществление системы гуманистического воспитания с учётом специфики сельской школы позволяет реализовать цели, задачи, основные направления исследуемого процесса, использовать возможности сельской образовательной среды. В ходе исследования система формирования гуманистических отношений осуществлялась по следующим направлениям:

- использование возможностей сельской местности в процессе формирования гуманистических отношений к природе;
- учёт особенностей сельского социума и сельской образовательной среды при формировании гуманистических отношений к людям;
- формирование гуманистического отношения к себе в процессе самостоятельной творческо-аналитической деятельности.

Осуществление педагогического взаимодействия субъектов образования реализовывалось по трём основным направлениям:

- совместная деятельность учащихся и учителя на уроках;
- совместная исследовательская деятельность;

- сотворчество учащихся и учителя во внеурочной работе.

Формирование гуманистического отношения к себе велось в системе урочных занятий и внеурочной работы.

Внеурочная работа по предмету планировалась и проводилась как логичное продолжение урока в том смысле, что она, как и урок, являлась важным звеном в единой системе формирования гуманистических отношений при изучении литературы, в старших классах. Разрабатывая каждое внеклассное мероприятие, вечер, музыкально-поэтическую композицию или занятие кружка, мы определяли его место в этой системе, исходя из принципов взаимосвязи внеурочных занятий с уроками, добровольного участия школьников, самостоятельности, занимательности, равноправия (т.е. равного права на участие во внеклассной работе учеников разного уровня обученности).

В ходе опытно-экспериментальной работы в системе взаимодействия уроков и внеурочной работы были выделены пути наиболее существенные формы и компоненты взаимосвязанные именно с этой точки зрения.

1. Преподавание на уроке знаний, умений и навыков, определённых государственным образовательным стандартом. Доминирующая образовательная цель в этом случае – освоение учебного материала.

2. Включение в структуру и содержание урока дополнительного учебного материала. Доминирующие образовательные цели – расширение кругозора, углубление знаний по предмету.

3. Дополнительные, вспомогательные занятия (индивидуальные и групповые занятия со слабоуспевающими и сильными учениками, консультации, репетиции, и т.д.). Образовательная цель - помощь в усвоении знаний, умений и навыков.

4. Внеурочная работа по предмету в форме регулярно проводимых занятий (кружок, клубное ученическое объединение, литературно-развивающая газета и т. п.). Основная образовательная цель – приобретение новых знаний, умений и навыков.

5. Эпизодические формы внеурочной работы (предметные недели, вечера, олимпиады, оформление тематических стенгазет). Доминирующая цель – подведение итогов познавательной деятельности за большой период времени.

6. Системы урочных и внеурочных занятий по определённой теме, проблеме (например, см. табл. 14). Образовательная цель - многостороннее, углубленное изучение ограниченного круга тем.

7. Интегрированная внеурочная работа.

Перечисленные компоненты отражают осуществляемое нами в процессе формирования у школьников взаимодействие уро-

ков и внеурочной работы, при котором на уроках закладывается фундамент знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей познавательной деятельности школьников, становящейся всё более самостоятельной.

Первый компонент в системе взаимодействия уроков и внеурочной работы обеспечивает усвоение старшеклассниками программного уровня учебного материала. Вводя в урок сверхпрограммный материал, учитель опирается на знания, умения и навыки учащихся, приобретённые ими в соответствии с образовательными стандартами, предоставляет им возможность большего выбора в получении и сферах применения знаний. Организуя и проводя дополнительные занятия, мы стремились стимулировать самостоятельность учащихся, даже если занятия проводились с отстающими. Внеурочная работа регулярного характера – способ приобретения новых, часто совсем не отражённых в программе знаний, умений и навыков – ещё одна ступень на пути школьников к овладению навыками саморазвития.

Следующее звено – эпизодические формы внеурочной работы по предмету – играют интегрирующую роль в системе уроков и внеклассной работы, связывая знания, умения и навыки учеников, полученные в процессе участия в любой из перечисленных форм организации познавательной деятельности. Система урочных и внеурочных занятий по узкой теме подразумевает самый высокий уровень самостоятельности в овладении знаниями – исследовательский. Интегрированная внеурочная работа показывает старшеклассникам место и роль гуманитарных предметов в культурном наследии человечества, в системе наук и искусств, в жизни современного общества, их взаимосвязь и интеграцию.

Через описанные взаимосвязанные направления урочно-внеурочной деятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов осуществлялось формирование всех компонентов гуманистического отношения к себе. Так, увеличение доли исследовательского метода в преподавании литературы влекло к увеличению самостоятельной работы учащихся как при изучении литературы, так и в интеграции смежных с ней предметов (истории, обществознанию, социальной географии). При этом формировался комплекс знаний о психике человека, об общественных отношениях, о взаимодействии личности и общества, старшеклассниками осмысливались цели деятельности и пути их достижения. Повышение уровня сформированности когнитивного компонента отношения к себе происходило во взаимосвязи с поведенческим компонентом, поскольку знания закреплялись в процессе деятельности, умения и навыки саморазвития в результате постоянных упражнения переходили в разряд привычек. Ус-

пехи, достигнутые старшеклассником в результате деятельности, признание его достижений педагогом и товарищами усиливали мотивационно-потребностный компонент отношения к себе.

В качестве примера в табл. 13, показана организация урочно-внеурочной деятельности учащихся, связанной с литературным творчеством. Поясняя табл. 13, отметим, что представленные в ней формы организации урочной и внеурочной деятельности старшеклассников отражают этапы овладения навыками литературного творчества и становления активной гуманистической личности (в рассмотренном примере активность направлена на литературное творчество).

Таблица 13

Формы и содержание творческо-аналитической деятельности старшеклассников в ходе работы по развитию речи

№	Формы	Содержание деятельности и качественные отличия
1	Развитие речи на уроке	Обучение школьников основам литературного творчества, написанию сочинений.
2	Работа учащихся над сочинением	Формирование умений и навыков, владения основами технологии работы над сочинением.
3	Литературные конкурсы	Развитие, совершенствование полученных навыков, самостоятельность в постановке цели и выборе путей её достижения
4	Издание ученической газеты	Литературное творчество приобретает целенаправленный, общественно значимый характер, осознаётся как способ саморазвития
5	Издание творческих работ учащихся	Литературное творчество осознаётся как способ саморазвития и самоутверждения, средство самовыражения.

В процессе осуществления формирующего эксперимента для более широкого взаимодействия уроков и внеурочных занятий при изучении литературы мы использовали нетрадиционные методики. В табл. 14 показан один разработанных нами вариантов взаимодействия урочных и внеурочных форм организации учебно-познавательной деятельности школьников в процессе формирования у них различных компонентов гуманистических отношений. В качестве пояснения приведём пример подготовки урока по теме «Драматургия А.Н. Островского» в 10 классе. Форма итогового урока – творческий отчёт – позволяет учащимся предъявить результаты в интеграции искусств (литература + театр), способствует формированию мотивационно-потребностных и поведенческих компонентов гуманистических отношений к себе и к людям.

Рассмотрим этапы реализации системы урочных и внеурочных занятий по указанной теме (роль и место каждого этапа в формировании гуманистических отношений отражены в табл. 14).

**Система урочных и внеурочных занятий по литературе
«организация познавательной деятельности + консультация + репетиция
+ творческий отчёт»**

Тип занятия Характеристика	Организация познавательной деятельности	Консультация	Репетиция	Творческий отчёт
Место в системе	Вводное занятие (10-15 минут урока)	Подготовительное занятие вне урока	Подготовительное занятие вне урока	Итоговое занятие (урок)
Основные цели, достигаемые учителем	Объяснить задачи и содержание предстоящей работы, помочь выбрать и распределить виды деятельности между учащимися	Помочь в изучении и осмыслении нового материала. Помочь в подготовке к творческому отчёту. Выявить степень готовности к итоговому занятию.	Повышать уровень исполнительского мастерства. Выявить степень готовности к итоговому занятию.	Дать школьникам возможно полное представление об изучаемой теме. Оценить результаты деятельности учеников.
Содержание деятельности педагога	Намечает объём и порядок работы, распределяет её между учащимися, учитывая их пожелания; организует краткое обсуждение предстоящей деятельности.	Объясняет наиболее сложные моменты, даёт промежуточную оценку деятельности школьников, делает заключение о степени готовности к итоговому занятию.	Проверяет знание текста, работает над артистизмом учеников, делает заключение о степени готовности к итоговому занятию.	Организовывает и направляет деятельность школьников, оценивает её результаты, подводит итоги работы по данной теме.
Содержание деятельности учащихся	Воспринимают информацию, делают необходимые записи, высказывают пожелания, обсуждают предстоящую деятельность.	Совершенствуют умения и навыки, углубляют знания. Готовят наглядность и оформление к творческому отчёту, если это необходимо.	Овладевают исполнительским мастерством	Обмениваются информацией, оценивают результаты своей деятельности и деятельности товарищей.
Формируемые компоненты гуманистических отношений	Когнитивный компонент гуманистического отношения к себе (знания, связанные с организацией своей деятельности), мотивационно-потребностные компоненты гуманистических отношений к себе, к людям.	Когнитивные и мотивационно-потребностные компоненты гуманистических отношений к себе, к людям (к природе, если это заложено в изучаемых произведениях).	Мотивационно-потребностные и поведенческие компоненты гуманистических отношений к себе, к людям.	Мотивационно-потребностные и поведенческие компоненты гум. отношений к себе, к людям. Мотивационно-потребност. комп. гум. отношения к природе (если это заложено в изучаемых произведениях).

На занятии, посвященном организации познавательной деятельности, мы сообщали, что класс должен разделиться на две группы, каждая из которых готовит творческий отчёт по одному из драматических произведений Островского («Свои люди – сочтёмся!» и «Бесприданница»). Суть вопросов и заданий представлялась в самом общем виде, предполагавшем большую свободу в выборе содержания и форм для представления творческого отчёта.

Дальнейшая организация познавательной деятельности, в зависимости от способностей, склонности к творчеству, уровня обученности учащихся представляла собой либо поимённое распределение деятельности учащихся учителем, либо назначение руководителей двух групп. Наконец, на этапе организации назначались сроки выполнения, а также сроки консультаций и репетиций. Следующий этап подготовки к творческому отчёту – самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Каждая группа находит материал, подбирает и готовит инсценированные фрагменты, определяет очерёдность выступлений по «своему» произведению. На консультациях и репетициях мы оказывали помощь в поисках материала, в подготовке к выступлению, контролировали ход работы, формируя у старшеклассников навыки саморазвития из поведенческого блока гуманистического отношения к себе.

При проведении творческого отчёта важно, чтобы каждое выступление вызывало интерес, запоминалось, чтобы к концу урока между учащимися произошёл обмен знаниями. Этот этап осуществления описываемой системы урочных и внеурочных занятий является наиболее эффективным в плане формирования мотивационно-потребностного и поведенческого компонентов гуманистического отношения к людям. На итоговом занятии в форме творческого отчёта старшеклассники обсуждали, анализировали, оценивали не только литературных персонажей и автора, но и результаты своей деятельности и деятельности товарищей. Организуя обсуждение, мы стремились показать учащимся процесс их подготовки к творческому отчёту и его прямую связь с достигнутыми результатами, подводя старшеклассников к мысли о важности навыков саморазвития в жизни человека. Таким образом, организуя коллективную учебно-познавательную и творческо-аналитическую деятельность старшеклассников, мы решали проблему формирования мотивационно-потребностного и поведенческого компонентов гуманистического отношения к людям, поскольку это гуманистическое отношение наиболее эффективно формируется в совместной эмоционально пережитой личностно и социально значимой деятельности.

Специально проведенное нами исследование выявило прямую зависимость низкого уровня эффективности литературы в формировании гуманистических отношений и позволило установить главную причину такого результата: школьники далеко не всегда соотносят литературные произведения с реалиями жизни, плохо представляют себе роль и место литературы в жизни человека и общества, в мире искусств и наук. Это привело нас к мысли о широкой интеграции наук, искусств и видов деятельности при изучении литературы, особенно во внеурочное время.

Высокую эффективность в формировании гуманистических отношений показала разработанная нами интегрированная форма гуманистического воспитания – информационно-творческое учебное объединение «ШколИнформ». Основным методом осуществления внеучебной деятельности в объединении «ШколИнформ» – это метод проектов. При организации и руководстве проектами наиболее высоких результатов в воспитании и развитии школьников позволяла методика коллективных творческих дел.

Все проекты внеучебной деятельности объединения «ШколИнформ» в нашем исследовании подразделены по признаку их продолжительности на долгосрочные и краткосрочные. Долгосрочными условно названы проекты, реализация которых не ограничена во времени и в составе их участников: ученическая газета «Эхо» и информационная программа «Школьные видеонОВОСТИ». Эти проекты могут развиваться в течение нескольких лет, переходя в разряд школьных традиций. Например, газета «Эхо», издаваемая в Камышевской школе с периодичностью раз в четверть, в октябре 2001 года отметила свой пятилетний юбилей, а к маю 2002 года вышло 20 номеров газеты и более десяти приложений к ней, в том числе 5 – поэтические сборники «Вдохновение», составленные из стихотворений учащихся, учителей и выпускников школы.

Долгосрочные проекты, переходя в разряд традиционных дел, оказываются эффективной формой гуманистического воспитания старшеклассников, поскольку являются связующим звеном между поколениями школьников, что в условиях сельской школы приобретает особенно большое значение при организации процесса формирования мотивационно-потребностного компонента гуманистического отношения к людям, коллективу и обществу (чувства долга, ответственности, патриотизма, дружбы, привязанности).

Краткосрочные проекты реализуются в срок от нескольких дней до учебной четверти (отдельные номера «Эха» и выпуски

«Школьных видеонОВОСТЕЙ», другие издания и видеопрограммы и т.д.).

Для реализации проектов, рассчитанных на длительное (фактически – неограниченное) время, в структуре объединения формируются две инициативные группы: редакция ученической газеты «Эхо» и школьная видеоккомпания «Окно». Рассмотрим деятельность первой из них.

Задачи ученической газеты – не только отражать события школьной жизни, но и развивать способности учащихся, особенно литературные, давать читателям-школьникам больше информации о них самих, побуждать к творчеству к осознанию и созданию духовных ценностей, организовывать и оценивать многие виды внеурочной и урочной познавательной деятельности. Воспитательная цель газеты – способствовать формированию таких качеств как критичность, реальная самооценка, навыки анализа и самоанализа, самоуважение и уважение к другим людям, коллективизм, патриотизм, стремление к успеху через самосовершенствование. Кроме того, газета служит целям развития литературных способностей школьников, поскольку сама их деятельность, связанная с изданием газеты, подразумевает совершенствование навыков владения литературной речью в её жанровом разнообразии (рассказ, лирическое произведение, репортаж, интервью, фельетон и т.д.). Таким образом, ученическая газета организует общественно и лично значимую деятельность, в которой старшеклассники выступают в качестве писателей, публицистов, поэтов, корреспондентов, редакторов, аналитиков. Атмосфера творчества и сотворчества, соревнования, здоровой конкуренции создаёт особый психологический климат, способствующий формированию активной гуманистической личности.

Сотрудничая в редакции, старшеклассники осознавали, что нельзя превращать газету в орган, вызывающий интерес только у узкого круга одарённых учеников, в информационный бюллетень школьной жизни, а также в средство лишней раз по критиковать нерадивых. Работая с ученической редакцией, мы стремились, чтобы газета была популярна, читаема в школе, чтобы престиж газеты гарантировал её воспитательное воздействие на учащихся разного возраста и разного уровня развития личности.

Важное и ответственное дело, которое взяла на себя ученическая газета – это организация и освещение литературных конкурсов, проводимых в школе: конкурсов стихотворений, сочинений различных жанров и тематики. Лучшие творческие работы обязательно помещались на страницах газеты; ход конкурса, его итоги комментировались. В конце года лучшие стихотворения издавались в виде сборника.

В творческих работах старшеклассников отражалась история и современность Зауралья, красота родного края, выражались их мысли и чувства. Наряду с темами, обусловленными возрастными особенностями старшеклассников (темы любви и дружбы), внимание авторов творческих работ привлекали социальные и экологические проблемы. В диагностических беседах и творческих работах учащиеся экспериментальных классов отмечали, что работа над сочинениями и стихотворениями, участие в литературных конкурсах помогли им «...лучше узнать и полюбить малую родину», «...разобраться в своих чувствах и переживаниях», «...понять свою цель в жизни», «...поверить в свои силы» и т.д.

Сотрудничество в коллективной деятельности школьников организовывалось нами и при проведении традиционных форм внеурочной работы по предмету. Так, проводя неделю (декаду) словесности, мы назначали из числа старшеклассников консультантов, помогающих учащимся 5-9 классов в подготовке к предметному вечеру, организующих мероприятия в начальных классах. Школьники привлекались к деятельности на всех этапах подготовки и проведения любого внеурочного дела, связанного с изучением литературы.

Перечисленные формы коллективной деятельности на уроке и вне урока отражают процесс формирования гуманистического отношения к людям, коллективу и обществу. Однако методика формирования гуманистических отношений охватывала не только коллективную, но и индивидуальную деятельность учащихся.

В организации индивидуальной деятельности ведущим методом обучения был исследовательский метод. Ученические исследования имели разнообразный формальный и содержательный характер и охватывали широкий круг гуманистических проблем. Результаты опытно-экспериментальной работы показали высокую эффективность исследовательского метода в процессе формирования всех компонентов гуманистического отношения к себе.

Ученические исследования – особый вид самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников, направленный формирование у школьников гуманистических отношений. Хотя в его основе лежит исследовательский метод обучения, однако на различных этапах организации работы учитель использует практически все методы, находящие применение в разнообразии приёмов и форм организации. Последовательность основных этапов ученического исследования изображена на рис. 14. Этап подготовки ученического исследования характеризуется активной, ведущей ролью учителя. На этом этапе мы не только сообщали

школьникам теоретические знания по предмету, необходимые для начала самостоятельных изысканий, но и объясняли цели и задачи, основные методы, приёмы, операции, последовательность действий, формы и условия отчётности, а также распределяли деятельность между отдельными учениками, проблемными группами.



Рис. 14. Этапы ученического исследования

На этапе курирования осуществлялось индивидуальное или групповое консультирование, проводились собеседования, организовывались промежуточные отчёты (если объём исследования велик, как, например, при работе над аттестационным рефератом), репетиции (если при отчёте необходимо представить номера художественной самодеятельности). Основная цель этой работы - помочь учащимся достичь в исследовании хороших результатов, не сковывая их творческую активность. Характер педагогического взаимодействия на этом этапе – сотрудничающий.

Подведение итогов исследования – также важный этап в учебно-познавательной и творческо-аналитической деятельности исследовательского характера. Оно включает представление школьниками результатов своей деятельности, их обсуждение и оценивание. При оценивании результатов исследования мы добивались, чтобы звучало мнение учеников, и в то же время, чтобы оценка, будучи объективно заслуженной, служила стимулом, а не тормозом в дальнейшей работе такого характера.

Ученическое исследование – это серьёзная работа, требующая от школьника значительных затрат времени и сил, поэтому мы стремились сделать эту работу увлекательной. Элементы увлекательности содержатся в разнообразии форм отчётности, в интеграции наук и искусств, в возможности выбора учениками наиболее интересной для них деятельности, в удовлетворении любознательности, в стремлении самоутвердиться в глазах товарищей.

В организации ученических исследований в старших классах мы опирались на следующие особенности сельских старшеклассников:

- высокий интерес к процессу, а не только к результату;
- высокий уровень практического мышления;
- ориентация на общечеловеческие ценности;

- стремление объективно оценить себя и окружающих;
- интерес к собственной психике и психике других людей;
- высокая мотивация на достижения, на успех;
- стремление занять внутреннюю позицию взрослого человека.

Исследования проводились как проблемными (творческими) группами, так и отдельными учениками. Практика показала, что наибольший эффект дают ученические исследования, проводимые во взаимодействии уроков и внеклассной работы по предмету.

Существенным фактором, влияющим на результат любой деятельности, является глубина осознания её полезности для себя и для других. У сельских школьников мотивация на общественную пользу деятельности особенно сильна. Поэтому многие формы отчётности планировались с учётом возможностей их использования в обучении в будущем (викторины и дидактический материал, наглядность, приложения к учебнику, выставки, альбомы, библиографии, рефераты, словарики и цитатники, разработки мероприятий). Осознание того, что результаты труда будут оценивать будущие поколения школьников, в том числе младшие братья и сёстры, было очень важным в мотивации ученических исследований.

Так, осознание важности результатов труда старшеклассниками, проявилось в их суждениях. Приведём несколько примеров.

«Буду очень доволен, если мой реферат поможет десятиклассникам в будущем году лучше понять нравственные искания Льва Толстого. А может, кто-нибудь дополнит реферат своими находками. Это было бы ещё лучше, ведь тогда получится, что Я (выделено учеником) подтолкнул кого-то к собственным размышлениям». (Александр К., 10 кл.).

«Когда я составляла викторину для 4 класса, то постоянно советовалась с сестрой. Она пятиклассница, и хорошо помнит свою учёбу в 4-м классе. Это очень помогло мне в работе и проведении мероприятия. Вопросы были непростыми, но вполне посильными, и четвероклассники, как мне кажется, остались довольны». (Лидия С., 11 кл.).

«Мне всегда казалось, что Великая Отечественная война – дело давнее, далёкое от нашей жизни. Но когда я писал статью о земляках-ветеранах войны, вдруг понял: война вполне возможна и сегодня. А это значит, что моя статья в школьной газете должна не просто рассказать о давно минувших днях, а убедить читателей в том, что мир, а не вражда – естественное состояние для человека». (Евгений К., 11 кл.).

Формирование когнитивного и мотивационно-потребностного компонентов гуманистических отношений было целью факультативного курса «Человек и природа в зеркале литературы» (34 часа), в течение которого рассматривались различные аспекты отношений. Факультативный курс состоит из следующих разделов:

- «Введение. Экология души»;
- «Как изменялись взгляды на человека и природу в литературе»;
- «Человек и природа в «деревенской прозе»;
- «Переключки эпох»;
- «Заключение. Духовное завещание грядущим поколениям».

Тематическое планирование по разделу «Как изменялись взгляды на человека и природу в литературе», показанное в табл. 15, даёт представление о круге охваченных в нём проблем.

Таблица 15

**Тематический план по разделу
«Как изменялись взгляды на человека и природу в литературе»
факультативного курса «Человек и природа в зеркале литературы»**

№ темы	Название темы	Содержание темы	Количество часов
1	Мир необузданных стихий	Изображение человека и природы в античной литературе, в литературе европейского Средневековья и Древней Руси	2
2	«...И смерть умрёт – а ты пребудешь вечно» (У. Шекспир)	Ренессанс. «Ренессансный гуманизм» (Н.А. Бердяев)	1
3	«Мощны годы»	Человек и природа в литературе классицизма, сентиментализма и романтизма	2
4	«Увидеть в человеке человека» (Ф. М. Достоевский)	Реализм: человек со всеми его достоинствами и недостатками	2
5	«Природа – сфинкс...» (Ф. И. Тютчев)	Природа в литературе XIX века: неразрешимая загадка бытия	1
6	«Сотри случайные черты, и ты увидишь: мир прекрасен» (А. Блок)	Человек и природа в литературе конца XIX – начала XX века.	2
7	«Не ждать милостей от природы»	Человек и природа в литературе соцреализма	1
8	Планетная сила	Современные взгляды на отношения природы и человека. Космизм	2
9	Семинарские занятия. (Темы выбираются учителем исходя из пожеланий учащихся)		2
Всего			15

Проблемы, рассматриваемые в разделе «Человек и природа в «деревенской прозе», связаны с различными аспектами взаимодействия человека и природы:

- рост отчуждения среди людей, отдалившихся от природы;
- поиск новых путей построения отношений с природой в постиндустриальном мире;
- ответственность за сохранение природы перед будущими поколениями;
- отношение к природе как показатель духовности человека;
- потеря духовных связей с прошлым в урбанизированном обществе;
- сохранение народных традиций, возрождение народной нравственности как путь духовного обновления;
- умение видеть красоту и смысл в обыденных вещах;
- комплексный подход к решению экологических проблем (технологический, законодательный, духовно-нравственный);
- экологические и духовные проблемы Зауралья.

Для рассмотрения перечисленных гуманистических проблем мы опирались на художественные произведения В. Астафьева («Царь-рыба», «Печальный детектив» и др.), В. Распутина («Прощание с Матёрой», «Век живи – век люби» и др.), В. Потамина («Поезда не возвращаются», «Танцуем без перерыва» и др.).

Важным элементом углублённого рассмотрения гуманистических проблем являлось использование регионального и местного краеведческого материала при изучении литературы, истории, географии на уроках и вне уроков. Так, старшеклассники готовили и проводили мероприятия в младших классах по народным традициям Зауралья (использовалось учебно-методическое пособие Г.В. Янович «Русские народные праздники» (Курган: ИПКи-ПРО, 2000); методические публикации Г.В. Янович в региональных периодических изданиях: «Любимый народный праздник» (Педагогическое Зауралье, 2000, №1), «Русские народные праздники от язычества до наших дней» (Наука и образование Зауралья, 2001, №1) и др.), в среднем звене – по истории Шатровского района (на основе изданий: Чернышёв В.С. Наш край. – Шадринск, 1994.; Чернышёв В.С. Русские на Исети. – Шадринск, 1999). Большой интерес у учащихся 10-11 классов вызвали книга очерков «Живая память Афгана» (Курган: Зауралье, 2000), книга воспоминаний о Великой Отечественной войне известного в Шатровском районе педагога и общественного деятеля А.Г. Вологина «Горячие рассветы» (Шадринск, 2002), а также публикации об истории Зауралья и выдающихся земляках в региональной

прессе. Краеведческая литература и публицистика, документальные источники использовались старшеклассниками в оформлении альбомов и экспозиций в школьном музее, в написании сочинений.

Использование в ходе формирующего эксперимента вышеописанной методики формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов позволило нам осуществлять следующие целенаправленные изменения в структуре отношений сельских старшеклассников:

- формировать знания о себе как об уникальной развивающейся личности;
- формировать адекватную самооценку, основанную на знаниях и объективном анализе результатов деятельности;
- развивать навыки самосовершенствования, воспитывать стремление к успеху;
- усиливать мотивацию сотрудничества в групповой деятельности;
- воспитывать уважение и терпимость к личностным проявлениям окружающих людей;
- формировать навыки бесконфликтного общения в процессе совместной деятельности;
- усиливать мотивацию экологически верного поведения в природе;
- формировать потребность в гуманистическом взаимодействии с людьми, природой, самим собой;
- формировать активную, созидательную жизненную позицию.

Разнообразные формы, оригинальные методики, использованные нами в процессе формирования у сельских старшеклассников гуманистических отношений, помогли реализовать заложенные в педагогической модели принципы, усилить воздействие благоприятных факторов сельской образовательной среды и нейтрализовать негативные факторы.

Анализ результатов работы осуществленной системы гуманистического воспитания позволил нам выявить следующие изменения в структуре отношений у учащихся экспериментальных классов, по сравнению с контрольным уровнем:

- повышение выборочных средних оценок уровней сформированности гуманистических отношений после формирующего эксперимента;
- непрерывный рост выборочных средних оценок уровней сформированности гуманистических отношений в течение всего формирующего эксперимента;

- повышение средних уровней сформированности гуманистических отношений.

Эффективность формирования гуманистических отношений подтверждается отсутствием преступлений и правонарушений среди учащихся экспериментальных классов, а также значительным повышением уровня гуманности в отношениях между учащимися и педагогами (до 25%, по сравнению с контрольным уровнем).

Резюме

Рассмотренный в главе опыт отражает возможности развития воспитательной системы в различных направлениях совершенствования воспитательного процесса в сельской школе.

Для создания необходимых условий успешного развития воспитательной системы в соответствии со спецификой каждой сельской школы, в управлении учебно-воспитательным процессом должен быть реализован комплекс мер, охватывающий все основные направления развития школьной образовательной системы.

Среди приоритетных направлений работы, направленной на усиление воздействия благоприятных факторов сельской образовательной среды и способствующих нейтрализации негативных факторов, мы выделяем взаимодействие учебной и внеучебной работы в структуре школьной воспитательной системы, взаимодействие школы и среды, а также развитие системы школьного самоуправления.

Осуществление системы педагогических инноваций в рамках единого процесса развития сельской школы позволяет добиваться гармоничного развития школьной воспитательной системы, что даёт ей возможность адаптироваться в меняющихся условиях, соответствовать требованиям сельского социума и общества в целом.



Глава 5

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Совершенствование воспитательного процесса немыслимо без профессионально-личностного развития педагогов, осуществляющих этот процесс. Поэтому необходимым условием постоянного совершенствования воспитательного процесса является организация в сельской школе деятельности педагогического коллектива по повышению профессионально-педагогической компетентности в сфере воспитания школьников.

В пятой главе нами охвачены следующие аспекты повышения профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов: разработка и применение алгоритмов индивидуальной методической подготовки сельских педагогов к осуществлению воспитательной работы, внедрение в воспитательную систему сельской школы новых педагогических технологий, развитие профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов в процессе методической работы.

5.1. Работа по повышению профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов

Рассматривая взаимосвязь содержательно-организационных особенностей повышения профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов в сфере воспитания, логично предположить, что управление этим процессом должно основываться на результатах диагностики потребности в повышении профессионально-педагогической компетентности, объективно существующей в данной школе. Изучение потребности в повышении профессионально-педагогической компетентности включает два взаимосвязанных аспекта:

1) изучение характера затруднений в работе педагогов школы;

2) изучение перспектив развития школы и совершенствования воспитательного процесса.

Изучение характера типичных педагогических затруднений позволяет сориентировать методическую работу на разрешение реально существующих проблем в воспитании школьников, изучение перспектив развития школы – своевременно обеспечивать развивающуюся воспитательную систему квалифицированными педагогическими кадрами.

Систематическая работа над повышением профессиональной компетентности является залогом эффективности педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях. Проблема повышения профессионально-педагогической компетентности в сельской школе встает особенно остро, когда школа работает в режиме развития, требующем интенсивного освоения новых компетенций, обусловленных особенностями инновационно-педагогической деятельности и спецификой внедряемых инноваций.

Организация деятельности педагогического коллектива по повышению эффективности воспитательного процесса внутри школы включает два взаимосвязанных аспекта:

1) организацию образования и самообразования педагогов, направленную на повышение общепедагогической культуры и эффективности реализации традиционных форм и технологий воспитательного процесса;

2) организацию групповой и индивидуальной работы по повышению компетентности сельских педагогов в сфере планируемых и осуществляемых инноваций (повышение инновационной компетентности).

Второй аспект в контексте нашего исследования предполагает планомерную диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов в сфере предполагаемых инноваций, разработку индивидуальных траекторий непрерывного образования педагогов, организацию повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций и повышения управленческой компетентности.

Необходимость выделения двух аспектов повышения профессионально-педагогической компетентности обусловлена тем, что совершенствование в традиционных формах, способах, технологиях педагогической деятельности позволяет:

- полностью реализовать их потенциал (в этом случае можно будет с уверенностью утверждать, что они исчерпали себя, и для дальнейшего совершенствования воспитательного процесса необходимы инновации);

- лучше видеть и понимать существенные особенности новых форм, способов, технологий, их преимущества и недостатки, перспективы их реализации и ограничения в использовании.

Важнейшей задачей организации повышения профессионально-педагогической компетентности в сельских школах является информационное обеспечение этого процесса. Так, недостаточная информированность сельских педагогов в сфере новых педагогических технологий приводит к их формальному воспроизведению, неумению адаптировать научные идеи к условиям данной школы. В целях более эффективного накопления и использования информации, входящей в ту или иную компетенцию, в школе формируется и постоянно пополняется инновационный банк.

В качестве одной из форм систематизации сведений о технологиях обучения и воспитания школьников целесообразно использовать информационные карты педагогических технологий. Информационная карта педагогической технологии составляется с целью ознакомления педагогов школы с основными особенностями технологии и стимулирования их деятельности по освоению данной технологии, её использованию в своей работе.

Используемая нами информационная карта педагогической технологии включала следующие разделы:

- 1) цель;
- 2) общая характеристика технологии;
- 3) достоинства технологии;
- 4) недостатки технологии и ограничения по её использованию;
- 5) основные средства осуществления технологии;
- 6) условия корректного применения технологии;
- 7) особенности структуры занятий (упражнений, контроля и коррекции усвоения учебного материала и т. д.);
- 8) организация работы учителя и учащихся;
- 9) оценивание достижений учащихся;
- 10) критерии эффективности использования технологии;
- 11) источники.

Необходимым средством индивидуализации повышения профессиональной компетентности сельских педагогов в нашем опыте стали опорные методические материалы: краткие, систематизированные и наглядные рекомендации, позволяющие педагогу осваивать новые компетенции во взаимосвязи теории с практикой. Методические материалы могут содержать:

- эталонные требования к владению компетенцией;
- описание типичных ошибок, допускаемых в сфере тех или иных компетенций;
- полезные советы;
- краткое описание случаев преодоления педагогических затруднений;
- алгоритм осуществления некоторого вида педагогической деятельности;
- алгоритм повышения профессиональной компетентности и т. д.

Для удобства пользования опорные методические материалы оформляются в виде таблиц, схем, памяток и помещаются в папки с пометкой «Методическая помощь». Тематика и количество таких папок зависят от специфики характерных для данной школы проблем, требующих первоочередного решения. Свободный доступ к папке методической помощи позволяет индивидуализировать «обращение за помощью».

Главные требования к таким материалам: краткость, ясность, действенность, доступность пользования для любого, даже начинающего педагога.

В условиях острого дефицита квалифицированных педагогических кадров, удалённости сельских школ от педагогических вузов и ИПКРО, значительной информационной изолированности сельской образовательной среды важнейшим средством повышения профессиональной компетентности сельских педагогов становится методическая работа, осуществляемая в школе. В результате перед заместителем директора по ВР неизбежно встаёт проблема оптимальной организации сложного процесса повышения профессиональной компетентности в весьма специфических условиях, складывающихся под влиянием как общих факторов сельской образовательной среды, так и особенностей конкретной сельской школы, отражающихся в специфике её опыта, проблем, обеспеченности кадровыми и материальными ресурсами.

Специфика процесса повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы определяет два главных условия успешного устранения ошибок в работе сельских педагогов:

- учёт специфики данной школы в организации работы над ошибками;
- индивидуализация работы над ошибками.

Учёт специфики школы в организации работы над педагогическими ошибками позволяет адаптировать описываемую далее технологию к потребностям и возможностям конкретной сельской школы, актуализировать реально существующие в школе проблемы, с максимальной отдачей использовать имеющиеся

ресурсы. В предлагаемой технологии это условие выполняется благодаря выделению типичных ошибок на основе анализа опыта работы педагогов данной школы, определению путей устранения ошибок исходя из возможности их реализации в данных условиях.

Индивидуализация деятельности позволяет каждому педагогу работать над ошибками в наиболее удобном для себя режиме, не испытывая лишнего раз психологического дискомфорта из-за того, что его поучает другой человек. Индивидуализация работы над ошибками необходима ещё и потому, что компетентность формируется и развивается в процессе осмысленной деятельности, связанной с решением значимых для индивида проблем, с разрешением объективно существующих, а не надуманных противоречий. Только при этом условии индивидом приобретаются актуальные знания, которые незамедлительно проверяются на практике, закрепляются в опыте деятельности, а опыт даёт новые знания и умения, которые становятся фундаментом для дальнейшего овладения компетенцией. Опыт выявляет успехи и ошибки, позволяя увидеть новые проблемы и стимулируя деятельность педагога, направленную на повышение компетентности. Таким образом, индивидуальный процесс освоения новых педагогических компетенций напрямую зависит от эффективности управления и самоуправления им, а технологизация является важным условием успешности повышения педагогической компетентности.

Вышеизложенное приводит к мысли о создании в сельской школе лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности. Наличие такой системы подразумевает реализацию ряда мер по управлению индивидуальным и индивидуально-групповым повышением профессионально-педагогической компетентности. Её основными признаками являются:

- обеспечение каждому педагогу индивидуального темпа в освоении новых компетенций;
- непрерывность самообразования;
- инновационный характер методической работы в школе;
- немедленное применение новых теоретических знаний в практике работы;
- обусловленность осваиваемых компетенций потребностями как школы в целом, так и каждого педагога в отдельности

Система работы по повышению профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов внутри школы в нашем опыте включает:

- диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов, в том числе в сфере предполагаемых инноваций;
- определение индивидуальной траектории повышения профессиональной компетентности для каждого педагога;
- организацию индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности;
- организацию групповой работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций (инновационной компетентности) отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт.

Для повышения инновационной компетентности в специфических условиях сельских школ были разработаны и реализованы технологии диагностики, анализа, планирования, коррекции профессиональной компетентности педагогов и руководителей, участвующих в инновационной деятельности. В практике сельских школ апробированы специально разработанные и адаптированные нами методики групповой работы в форме дидактических игр, имитирующих различные аспекты педагогической деятельности.

Организация индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы потребовала разработки специальных технологий самоуправления непрерывным образованием сельских педагогов.

Экспериментальное исследование, проведённое в сельских школах, показало хорошую эффективность ряда разработанных нами технологий индивидуального повышения профессиональной компетентности педагогов, охватывающих различные аспекты педагогической деятельности:

- подготовки к воспитательному мероприятию;
- устранения педагогических ошибок в воспитательном мероприятии;
- совершенствования работы классного руководителя с ученическим самоуправлением и др.

Внедрение перечисленных технологий в инновационную практику школ сопровождалось подробными методическими указаниями с выделением этапов и описанием содержания и организации деятельности на каждом из них.

5.2. Алгоритмизация индивидуальной методической подготовки сельских педагогов к осуществлению воспитательной работы

Воспитательное мероприятие является отрезком воспитательной работы, элементом системы воспитания, обладающим автономностью и относительной завершённостью. Ю.А. Конаржевский определил воспитательное мероприятие как совокупность воспитательных воздействий, материальных и духовных условий, подчинённых единой комплексной воспитательной цели, взаимодействующих друг с другом и представляющих собой целостное образование. При планировании, осуществлении и анализе воспитательного мероприятия следует помнить, что оно представляет собой обусловленную целями и задачами воспитания систему, которая в свою очередь входит в систему воспитательной работы с классом и воспитательной системы школы, подобно тому, как урок является отрезком системы обучения.

Однако воспитательное мероприятие, в отличие от урока, не регламентировано во времени (исключение – классный час, который часто включают в расписание уроков). В широком смысле воспитательное мероприятие – это не только классный час и внеклассное мероприятие, но и короткое собрание-«летучка», и организационная пятиминутка, ежедневно проводимая классным руководителем перед началом занятий. Иначе говоря, воспитательным мероприятием можно назвать любой специально организованный педагогом отрезок воспитательного процесса.

Наряду с термином «воспитательное мероприятие» в отечественной педагогике с 1990-х гг. широко используется термин «воспитательное дело». Воспитательное дело, как и воспитательное мероприятие, имеет коллективный характер, оно должно быть необходимым для детей (осознаваться ими как нечто важное), полезным для их личностного развития и социализации, выполнимым (посильным для детей данного уровня развития).

Главное отличие воспитательного дела от мероприятия заключается, по нашему мнению, в том, что воспитательное дело может охватывать несколько отрезков воспитательной работы, объединённых общей личностно и социально значимой целью (примером воспитательного дела может служить коллективное творческое дело (КТД), включающее 6 стадий-отрезков, т.е. фактически состоящее из нескольких мероприятий, на каждом из которых решаются особые, отличные от других задачи).

Рассмотрим алгоритм работы над планом-конспектом воспитательного мероприятия, использованный нами для повышения эффективности воспитательных дел и мероприятий.

I. Этап тематического планирования.

1. Решите, какова будет общая направленность мероприятия (этическое, социальноориентирующее, эстетическое, трудовое, физкультурное, познавательное, экологическое).

2. Выберите подходящую для этого тему. Придумайте интересное название.

3. Представьте себе возможные цели и хотя бы приблизительно – форму организации (беседа, диспут, игра, праздник, шоу-программа и т. д.).

II. Этап предварительного планирования (составление черновика плана-конспекта).

1. Сформулируйте цели мероприятия.

2. Поставьте задачи, решение которых должно, на Ваш взгляд, гарантировать достижение целей.

3. Определитесь в выборе формы мероприятия.

4. Продумайте и пометьте, как Вы заинтересуете воспитанников предстоящим мероприятием ещё до его начала и вовлечёте их в подготовку к нему:

- реклама (плакаты, театрализованная реклама);
- пригласительные билеты;
- предварительные испытания;
- «секретные» задания инициативным группам ¹.

5. Спланируйте привлекающее внимание организационное начало:

а) как Вы сообщите воспитанникам о важности мероприятия:

- деловое сообщение;
- образное вступление;
- торжественная церемония;
- сюжетная театрализация;

б) как Вы организуете начало мероприятия и переход к основной части:

- конкурсный отбор;
- знакомство с участниками;
- применение технических эффектов (музыки, света, шумов и др.);
- выполнение ритуалов;
- сценарные элементы.

6. Спланируйте основную часть мероприятия:

- решите, какая основная идея станет «двигателем» мероприятия: состязание (в чём? кого: команд или отдельных игроков?), путешествие (настоящее или воображаемое?), дискуссия, защита проектов и т. д.;

- выделите этапы основной части, придумайте, как связать их между собой, подвести итог каждого этапа и перейти к следующему);

¹ Перечисленные способы в этом и других пунктах не исчерпывают всех возможных вариантов и не означают, что выбрать надо только что-то одно.

- постарайтесь уже при планировании добиться, чтобы в ходе мероприятия участвовало как можно больше воспитанников (в идеале – все члены коллектива) – в качестве участников шоу, болельщиков, экспертов (жюри), ведущих, организаторов отдельных этапов, участников сценария;

- отразите в плане обращения ко всей аудитории, игры со зрителями, участие групп поддержки, включение элементов сценария, а также все детали, которые Вы сейчас хорошо себе представили, а потом можете забыть;

- позаботьтесь об устранении возможной организационной неразберихи: хватит ли места всем людям и вещам? ясно ли сформулированы вопросы и основные тезисы, которые прозвучат на мероприятии? какие предметы и в каком количестве понадобятся Вам для проведения мероприятия? какие планы, схемы, карты, транспаранты, плакаты, помогающие воспитанникам ориентироваться в ходе мероприятия, следует приготовить? и т. д.

7. Спланируйте чёткое и яркое подведение итогов:

- ритуал;
- награждение;
- раскрытие секрета;
- проверка памяти и внимания (обращение к эпизодам мероприятия);

- общая игра или песня;
- совместное решение или оценка.

III. Этап редактирования плана-конспекта.

При редактировании плана-конспекта основными должны быть критерии ясности и практической осуществимости. Хорошо разработанный, подробный конспект уже сам по себе даёт ясную картину спланированного мероприятия. Составив черновой вариант конспекта воспитательного мероприятия, постарайтесь честно и аргументировано ответить «да» или «нет» на следующие вопросы:

1) Можно ли по Вашему конспекту провести спланированное мероприятие? Будет ли он понятен другому педагогу, если ему придётся заменить Вас при проведении мероприятия?

2) Можно ли по плану-конспекту определить...

- ...когда и как начнётся каждый следующий этап мероприятия?
- ...насколько цели, задачи, форма и содержание мероприятия соответствуют возрасту воспитанников?

- ...каким образом будут достигаться воспитательные цели, какие задачи будут решаться на каждом этапе?

- ...каковы Ваши предположения о том, когда и как в течение мероприятия воспитанники будут реагировать на происходящее?

- ...какая часть от общего количества воспитанников примет активное участие в мероприятии на том или ином этапе и чем будут заняты остальные?

3) Можете ли Вы как-либо улучшить план-конспект ещё до его практической реализации: заметили ли Вы методические ошибки и представляете ли себе способы их устранения (как повысить его эмоциональность, усилить воспитательную направленность, тщательней спланировать

организацию некоторых этапов, включить дополнительно новые этапы или заменить ими старые и т. д.)?

IV. Этап составления окончательного варианта плана-конспекта воспитательного мероприятия.

На этом этапе Вы, с учётом замеченных недостатков и новых идей, пишете план-конспект, по которому будете проводить мероприятие. План-конспект воспитательного мероприятия следует оформить в соответствии с приведёнными ниже требованиями к его структуре и содержанию.

Практика показывает, что, анализируя свою деятельность, сельские педагоги испытывают значительные затруднения при выявлении собственных ошибок, их причин и путей их устранения. Вместе с тем, увидеть свои ошибки, понять их причины, наметить возможности для их преодоления и работать над их устранением, постоянно сверяя свои предположения с полученными результатами – это самый эффективный путь к овладению профессиональным мастерством. Иначе говоря, работу педагога по повышению профессионального мастерства можно представить как совокупность реализуемых в деятельности функций самоуправления: самоанализа, самомотивации, самоцелеполагания, самоконструирования, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции.

Педагогические ошибки отрицательно сказываются на эффективности воспитательной работы при её осуществлении, однако они могут быть допущены (как, впрочем, замечены и исправлены) на предыдущих этапах, связанных с выполнением функций целеполагания, планирования, организации. Поскольку работа над ошибками относится к регулятивно-коррекционной функции управления, устранение педагогических ошибок мы рассматриваем как самокоррекцию, осуществляемую во взаимосвязи с прочими функциями самоуправления.

Структура профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок включает два взаимосвязанных блока компетенций: аксиологический и практический.

В аксиологическом блоке выделяются:

- знание типологии, сущности и характера, признаков и примеров педагогических ошибок;
- знание возможных негативных последствий тех или иных педагогических ошибок;
- осознание важности устранения педагогических ошибок в своей работе;
- знание путей и способов устранения тех или иных педагогических ошибок.

В практический блок входят:

- опыт классификации и узнавания педагогических ошибок в практической деятельности;
- опыт выявления причин педагогической ошибки;
- опыт моделирования и осуществления деятельности, направленной на устранение педагогической ошибки;
- опыт преодоления педагогических ошибок в новых для себя ситуациях.

Это становится возможным, если в работе используются краткие опорные материалы, составленные с учётом специфики школы и помогающие педагогу осмысливать важность преодоления недостатков в своей работе, с минимальными затратами времени обнаруживать свои ошибки и исправлять их в дальнейшей педагогической деятельности.

Опорными материалами служат технологические таблицы, которые отражают структуру профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок и позволяют педагогу самостоятельно работать над ошибками. Описание ошибок в таблицах даётся по схеме: тип ошибки; вид ошибки; основные признаки и примеры ошибки; возможные негативные последствия данного типа или вида ошибок; возможные причины ошибки; возможные пути её устранения.

В качестве примера выделения типов ошибок приводим типологию ошибок в воспитательном мероприятии, составленную в результате инновационно-педагогической деятельности МО классных руководителей:

- ошибки, связанные с нарушением логики целеполагания;
- ошибки в содержании и форме;
- ошибки в организации деятельности школьников;
- ошибки в педагогическом общении;
- ошибки в оценивании достижений;
- ошибки в организации предметно-пространственной среды;
- ошибки в логике построения этапов воспитательного мероприятия.

На основе этой типологии разработаны приводимые далее технологические таблицы для устранения педагогических ошибок в воспитательном мероприятии (табл. 16 – 38).

1. Ошибки, связанные с нарушением логики целеполагания

№	Виды ошибок	Примеры
1	Воспитательные задачи не соответствуют целям.	Задача <i>«развивать познавательные интересы учащихся»</i> не соответствует цели <i>«формирование у школьников активной гражданской позиции»</i> , поскольку решение задачи напрямую не связано с достижением цели.
2	Содержание воспитательного мероприятия не соответствует целям и задачам.	Цели и задачи мероприятия связаны с патриотическим воспитанием, а его содержанием является развлекательно-игровая деятельность школьников, мало способствующая (или никак не способствующая) формированию у них любви к родине, гордости за неё, знания истории Отечества и родного края, а также других компонентов, являющихся содержанием патриотического воспитания.
3	Форма мероприятия не соответствует его целям и задачам.	Цель – <i>«воспитывать культуру общения, формировать навыки общения»</i> . Форма построена на монологическом информировании: сначала педагог <i>рассказывает</i> воспитанникам о культуре общения, затем заранее подготовленные ученики <i>рассказывают</i> одноклассникам о культуре общения, наконец, педагог <i>вопросает</i> класс – и дети снова <i>рассказывают</i> , что они узнали на мероприятии о культуре общения. Возможно, при такой форме воспитанники многое узнают о правилах культурного общения, но они не получают навыков, отвечающих этим правилам: избранная форма просто не позволяет достичь поставленной цели
4	Цели и задачи не соответствуют возрасту воспитанников.	В 5 классе цель <i>«помочь учащимся в выборе профессии»</i> неактуальна, потому что преждевременна для данного возраста, а в 11 классе цель <i>«познакомить учащихся с миром профессий»</i> неактуальна, потому что от «знакомства» давно пора перейти к выбору профессии. В этом примере правильной было бы поменять цели местами.
5	Поставленные цели недостижимы на одном-единственном мероприятии.	Бессмысленно ставить на мероприятии цели типа <i>«воспитать коллективизм»</i> , <i>«научить демократии»</i> , <i>«сформировать толерантность»</i> и т. п.

Признаки ошибок	У педагога нет чётких представлений о цели мероприятия и способах её достижения, т. е. фактически мероприятие лишено цели, не рассчитано на достижение какого-либо прогнозируемого результата.
Возможные последствия ошибок	Мероприятие теряет воспитательную ценность, поставленные цели не достигаются.
Возможные причины ошибок	1. Педагог плохо знаком с содержанием воспитания школьников. 2. Педагог недостаточно осмыслил суть поставленных им целей и задач. 3. В плане-конспекте недостаточно ясно отражены цели и задачи, пути их достижения.
Возможные пути устранения ошибок	1. Изучить содержание воспитания учащихся данного возраста, определить место мероприятия в системе воспитательной работы с ученическим коллективом. 2. Чётко формулировать цели и задачи мероприятия, осмысливая их сущность и соотнося их с реальными возможностями воспитанников и педагога. 3. Ясно представить, какая деятельность воспитанников и педагога будет способствовать решению поставленных задач, какой результат должно дать мероприятие, какие критерии будут использоваться для выявления результата. 4. Редактируя черновик плана-конспекта мероприятия, проверить, как именно и на каких этапах решаются поставленные задачи, способствуют ли они достижению цели. При необходимости внести в конспект поправки и дополнения.

2. Ошибки в содержании и форме

№ п/п	Виды ошибок	Примеры
1	Форма мероприятия или его отдельного этапа не соответствует содержанию.	Если основным содержанием мероприятия являются размышления воспитанников о важных жизненных ценностях, то форма игровой шоу-программы не будет способствовать достижению воспитательного эффекта.
2	Форма слишком необычна, непривычна для детей.	Педагог разработал для детей деловую игру с множеством правил и условий, которые педагогу кажутся ясными, логичными и жизненно-правдивыми. Однако в ходе мероприятия дети иногда не понимали суть условий игры, смысл своей деятельности, в результате возникала организационная неясность, много времени было потрачено впустую, при подведении итогов детям было не совсем понятно, почему победителями признаны именно эти ученики.
3	Форма избитая, надоевшая или слишком примитивная для детей данного возраста и уровня развития.	Пожалуй, из всех форм самая распространённая в школьной практике (следовательно, самая банальная и скучная) – так называемая «беседа», при которой педагог большую часть времени что-то рассказывает, а дети в лучшем случае тихо подрёмывают.
4	Содержание не несёт в себе новизны для детей.	Если в 6 классе проводить беседу о правилах вежливости, с которыми дети знакомы с начальной школы, то о какой новизне содержания мероприятия для учащихся может идти речь? Реакция воспитанников на такую ошибку: «Мы это давно знаем и умеем», «Понимаем, мы ведь не маленькие».
5	Содержание недоступно детям данного уровня развития, слишком сложно для них.	На мероприятии в 8 классе, посвящённом Дню космонавтики, педагог оперирует астрофизическими понятиями на уровне выпускника физико-математического факультета.

Признаки ошибок	<ol style="list-style-type: none"> 1. У детей отсутствует интерес к содержанию мероприятия. 2. Организационная неразбериха, непонимание детьми смысла деятельности. 3. Дети отвлекаются от основного содержания мероприятия.
Возможные последствия ошибок	<p>Воспитанники теряют интерес к мероприятию. Неэффективно используется время.</p>
Возможные причины ошибок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог плохо знает с возрастные особенности школьников и особенности данного учебного коллектива. 2. Педагог недостаточно знаком с содержанием воспитания школьников данного возраста. 3. Педагог недостаточно владеет методикой конструирования содержания и формы воспитательного мероприятия. 4. Педагог использовал готовую разработку мероприятия, не адаптируя её к данному учебному коллективу. 5. В плане-конспекте неясно описаны формы воспитательной работы, деятельность педагога и воспитанников.

Возможные пути устранения ошибок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучить содержание воспитания учащихся данного возраста, особенности ученического коллектива, интересы отдельных учащихся и дружеских микрогрупп, определить место мероприятия в системе воспитательной работы с ученическим коллективом. 2. При подготовке мероприятия конструировать форму и содержание, исходя из конкретных целей и задач воспитания и особенностей ученического коллектива, интересов и потребностей воспитанников. Используя готовые разработки, брать их в качестве основы, приспособив форму и содержание к конкретному ученическому коллективу, классу. 3. При составлении плана-конспекта подробно описывать форму и содержание каждого этапа мероприятия. 4. Использовать различные формы воспитательной работы, организовывать в ходе мероприятия различные виды деятельности школьников. 5. Заранее постепенно готовить воспитанников к сложным формам организации деятельности (например, использовать отдельные элементы этих форм на предыдущих мероприятиях). Вводя в содержание мероприятия новые знания и умения, связывать их с уже известными детям.
----------------------------------	--

3. Ошибки в организации деятельности воспитанников

Таблица 18

3.1. Однообразие видов деятельности

Признаки ошибки	Деятельность воспитанников на разных этапах мероприятия однообразна, утомительна для детей, вызывает у них скуку.
Примеры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Все (или почти все) конкурсы в конкурсной программе рассчитаны только на механическое воспроизведение имеющихся знаний, они не развивают мышление, не воспитывают культуру общения, не создают условий для приобретения умений и навыков делового партнёрства, не стимулируют у детей творческую инициативу и т. д. 2. В течение всего мероприятия дети, сидя за партами, воспринимают готовую информацию.
Возможные последствия ошибки	<p>Сокращается количество решаемых в ходе мероприятия воспитательных задач.</p> <p>В течение мероприятия снижается интерес учащихся к деятельности (если это конкурсная программа, то интерес чаще всего сохраняется до конца, но интерес не к самой деятельности, а к её внешнему результату: кто победит?).</p>
Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог при планировании не представил, чем будут заняты дети на том или ином этапе мероприятия. 2. Педагог не стал добиваться разнообразия деятельности воспитанников, сочтя, что информация, которую они получают на мероприятии, уже сама по себе достаточно интересна и разнообразна.
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чётко представить содержание деятельности воспитанников в тот или иной момент мероприятия. Ответить на вопросы: «Все ли воспитанники будут вовлечены в деятельность? Вызовет ли деятельность интерес у детей в данный момент?». 2. В плане-конспекте не повторять подряд похожие виды деятельности: чередовать восприятие и осмысление детьми информации с её применением на практике, коллективные формы работы с групповыми и индивидуальными и т.д. 3. В конспекте мероприятия выделить те эпизоды, которые могут показаться детям скучными, постараться сократить их продолжительность или спланировать привлечение внимания воспитанников с помощью наглядности, ТСО, сценарных элементов и т. п. <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Следить за реакциями учащихся. При первых признаках снижения интереса, привлекать внимание детей или быстрее переходить к следующему этапу. Любая деятельность должна прекращаться раньше, чем она успела надоесть детям.</p>

3.2. Педагог не регулирует отношения между детьми

Признаки ошибки	Нездоровая конкуренция, унижение одних воспитанников другими, ссоры между детьми.
Примеры	1. Педагог не пресекает обидные высказывания некоторых учащихся в адрес одного из одноклассников, который в конце концов срывается и отвечает на эти реплики нецензурной бранью. 2. В одной из микрогрупп лидер демонстрирует своё пренебрежение остальным членам микрогруппы, не доверяет им никаких дел, старается всё выполнить сам. В результате микрогруппа не справилась со своей работой, её лидер попытался фальсифицировать результаты, и при подведении итогов между детьми возникла ссора, которая после мероприятия переросла в драку. Вмешательство педагога в момент, когда лидер микрогруппы только начал проявлять свою несостоятельность, могло бы урегулировать отношения между детьми, не доводя их до обострения.
Возможные последствия ошибки	Среди воспитанников возникает атмосфера вражды, недоброжелательности, лжи, падает авторитет педагога. Мероприятие фактически воспитывает негативные качества личности, формирует негуманистическую модель отношений.
Возможные причины ошибки	1. Педагог плохо знаком с особенностями отношений внутри данного коллектива учащихся, и поэтому не может предвидеть возникновение в ходе мероприятия конфликтов и стычек между воспитанниками и устранить их причины при подготовке к мероприятию. 2. Педагог «не видит» воспитанников во время мероприятия, не следит за их реакциями. 3. Педагог не вмешивается в отношения между детьми, считая, что они сами лучше разберутся.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Постараться представить, как тот или иной ученик будет вести себя в следующих ситуациях, и смоделировать свои возможные слова и действия, предупреждающие или разрешающие конфликт: - если он плохо выполнил свою работу; - если товарищ «подвёл» его в совместной деятельности; - если он получил негативную оценку от педагога или товарищей; - если он не желает подчиняться требованиям учителя и (или) ученического коллектива, микрогруппы, ученических лидеров и т. п. 2. Если для достоверного моделирования педагогической ситуации недостаточно имеющихся у педагога знаний об учениках, необходимо дополнительно изучить отношения в ученическом коллективе, выявить вспыльчивых и недисциплинированных детей, наиболее характерные реакции воспитанников в тех или иных ситуациях взаимодействия друг с другом. Для изучения можно использовать результаты наблюдений и социометрии. При проведении мероприятия. 1. Следить за характером отношений между воспитанниками, стараться не провоцировать конфликты между ними: не ставить кого-либо в неприятные ситуации, не обвинять отдельных детей в неудачах всего коллектива, не давать заведомо невыполнимых для данного ребёнка заданий и т. д. 2. Пресекать случаи унижения одних воспитанников другими, ссоры между детьми, искажение результатов деятельности. Объяснять детям ошибочность таких отношений. 3. Поощрять партнёрство, взаимовыручку, инициативу.

3.3. Педагог не ставит перед детьми задачи деятельности

Признаки ошибки	Непонятно, зачем надо выполнить ту или иную работу, что полезного она даст каждому из воспитанников, ученическому коллективу, другим людям вне коллектива.
Возможные последствия ошибки	Воспитанники не осознают значимость выполняемой работы, различные виды деятельности в ходе мероприятия в их представлении не выстраиваются цепь этапов единого процесса, направленного на достижение определённой цели. Это негативно сказывается на мотивации детей.
Возможные причины ошибки	1. Педагог сам не вполне понимает задачи деятельности. 2. Педагог не сформулировал задачи достаточно чётко или вообще не включил их в конспект мероприятия. 3. Педагог не владеет методикой постановки задач деятельности: не понимает, зачем нужно ставить перед воспитанниками задачи, не знает, как можно их сформулировать.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. Осознать и сформулировать в плане мероприятия задачи каждого вида планируемой деятельности кратко и доступно для детей данного уровня развития. При проведении мероприятия. Ставить задачи при переходе к каждому виду деятельности таким образом, чтобы воспитанникам было ясно: а) какого результата они должны добиться в данной деятельности; б) как эта деятельность связана с остальным содержанием мероприятия.

3.4. Не организуется подведение итогов деятельности

Признаки ошибки	Непонятно, кто и как справился с работой, справились ли вообще, соответствует ли полученный результат поставленным задачам, была ли от деятельности какая-либо польза.
Возможные последствия ошибки	Воспитанники не имеют возможности оценить себя и других, снижается мотивация, теряется значимость выполняемой работы. Снижаются продуктивность деятельности и интерес к ней.
Возможные причины ошибки	1. Педагог не вполне понимает задачи деятельности. 2. Педагог сформулировал задачи недостаточно чётко для того, чтобы, опираясь на них, подводить итоги деятельности. 3. Педагог не владеет методикой подведения итогов деятельности.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Сформулировать в плане мероприятия задачи каждого вида планируемой деятельности. Суть подведения итогов заключается в том, чтобы выяснить, насколько удалось решить поставленные задачи, поэтому подведение итогов невозможно спланировать, если задачи неясны. 2. Отразить в конспекте подведение итогов каждого вида деятельности: когда и как будут подводиться итоги, какие примерные формулировки (краткие и ясные детям) можно будет использовать. При проведении мероприятия. Подводить итоги каждого вида деятельности, опираясь на поставленные в начале деятельности задачи. Привлекать детей к формулированию итогов деятельности.

3.5. Педагог неинструктивно, непонятно для детей объясняет содержание деятельности

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог непонятно объясняет порядок работы или пропускает что-то важное для её правильного выполнения. 2. Дети не понимают, что и как они должны делать, переспрашивают. 3. Дети выполняют не то, что требовалось, или не так, как было надо.
Примеры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог инструктирует детей перед выполнением задания: «Перед вами 10 качеств личности человека. Распределите их в порядке важности». Что значит «распределите»: выпишите? отметьте цифрами? перечислите вслух? Что значит «в порядке важности»: важности для кого? в порядке убывания или возрастания? Эти вопросы наверняка возникнут и у воспитанников. 2. Объясняя деятельность, педагог не использует наглядность (схему, чертёж, иллюстрацию) там, где это сделало бы объяснения наиболее ясными.
Возможные последствия ошибки	<p>Возникает организационная неразбериха, впустую тратится время, снижается продуктивность деятельности.</p> <p>У воспитанников формируются неправильные представления о содержании данной деятельности, об организации деятельности вообще.</p>
Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог сам плохо представляет организуемую им деятельность. 2. Педагог завышает возможности воспитанников, «приписывая» им знания и умения, которыми они в действительности не обладают. 3. Педагог неудачно сформулировал содержание деятельности, её алгоритм, инструкцию по её выполнению (оговорился, пропустил одно из положений и т. п.).
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чётко представить содержание деятельности учащихся, которую предстоит организовать на мероприятии и уровень подготовленности детей к этой деятельности. 2. Составить краткую и ясную инструкцию, учитывающую уровень подготовленности учащихся, проверить, насколько она действенна (понятна, недвусмысленна, верно отражает суть и этапы деятельности). 3. Включить разработанные инструкции в план-конспект мероприятия. <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Объясняя школьникам ту или иную работу, придерживаться разработанных инструкций.</p>

3.6. Нерациональная организация деятельности.

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог нерационально использует индивидуальные и фронтальные формы организации деятельности, объясняя каждому то, что можно сообщить сразу всем, и не делая индивидуальных разъяснений тогда, когда они действительно необходимы. 2. Педагог нерационально распределяет деятельность между воспитанниками, давая одним детям слишком лёгкие для них задания и загружая других работой, выходящей за пределы их возможностей. 3. Нерационально распределена деятельность между детьми и педагогом: педагог выполняет за детей то, что они вполне могут сделать сами, или наоборот: поручает им работу, для выполнения которой необходимы профессионально-педагогические знания и опыт. 4. Нерационально формируется состав микрогруппы для данной деятельности.
Примеры	<ol style="list-style-type: none"> 1. При проведении командной познавательной игры в одну из команд вошли все сильнейшие ученики класса. Такая организация лишает соревнование педагогической целесообразности делает его борьбу за первое место бессмысленной, поскольку заранее известно, кто победит. 2. Руководителем микрогруппы назначен ученик, который не обладает необходимыми для этой деятельности качествами. Результат: либо группа не будет работать как единое целое, либо лидерство возьмёт на себя другой член группы.

Возможные последствия ошибки	Низкая продуктивность деятельности воспитанников на мероприятии, малый объём фактически проведённой работы. Снижается количество решаемых на мероприятии воспитательных задач и качество их решения. У детей формируются ошибочные представления об организации деятельности.
Возможные причины ошибки	1. Педагог при подготовке мероприятия не продумал и не отразил в плане, как именно будет организована деятельность. 2. При организации деятельности школьников на мероприятии педагог руководствуется ошибочными представлениями об уровне развития отдельных детей и ученического коллектива в целом.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Тщательно продумать и по возможности отразить в плане-конспекте: - когда надо обратиться ко всему коллективу, когда к части коллектива (микрогруппе), а когда – к отдельным ученикам; - кому из детей (или какой из микрогрупп) дать то или иное задание, чтобы оно было для них выполнимым, но требовало значительных усилий; - что будет делать педагог, что – дети пор руководством педагога, а что дети смогут выполнить самостоятельно (индивидуально или в составе коллектива, микрогруппы); - как лучше разделить ученический коллектив на микрогруппы для той или иной деятельности (чаще всего для этого в плане-конспекте достаточно указать главные принципы подбора детей в микрогруппу, но иногда бывает необходимо указать поимённый состав или предполагаемых лидеров микрогрупп). 2. При необходимости изучить личность отдельных учащихся, выявить состав дружеских микрогрупп, выявить популярных в коллективе детей и детей, находящихся в изоляции. При проведении мероприятия. Придерживаться содержащихся в плане-конспекте указаний по организации деятельности.

4. Ошибки в педагогическом общении

Таблица 24

4.1. Педагог слишком жёстко задаёт ход общения, «давит» инициативу учащихся

Признаки ошибки	1. Ход общения чётко организован, однако общение имеет преимущественно односторонний характер. Педагог редко «предоставляет слово» детям. 2. Чрезмерная однозначность и безапелляционность высказываний педагога. 3. Педагог не поощряет попыток детей рассуждать, высказывать своё мнение.
Возможные последствия ошибки	Низкий уровень самостоятельности воспитанников в освоении культурных норм. При постоянном повторении этой ошибки у детей формируются пассивность, нежелание и неумение высказывать своё мнение педагогу; возможны периодические вспышки протеста, в том числе в виде грубости в адрес педагога.
Возможные причины ошибки	1. Педагог опасается, что в общении возникнет ситуация, не предусмотренная им заранее, не уверен, что ему удастся удержать инициативу в этой ситуации. 2. Вопросы, поставленные педагогом перед воспитанниками, требуют слишком очевидных ответов, не предусматривается возможность для рассуждений, высказывания детьми собственных взглядов, наблюдений. 3. Педагог не даёт времени детям на осмысление поставленных вопросов, торопится подсказать или переадресовать вопрос. 4. Мероприятие перегружено заранее отрепетированными элементами. 5. Педагог использует преимущественно фронтальные формы работы, почти не применяя индивидуальные и групповые, не следит за реакцией отдельных детей.

Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Включить в план мероприятия разнообразные формы, стимулирующие коммуникативную активность воспитанников. 2. Заранее приготовить для детей вопросы дискуссионного характера, учитывающие интересы и возможности учащихся. 3. Отвести в плане время на самостоятельные действия учащихся, в том числе на их размышления. 4. Психологически подготовиться к тому, что в общении может возникнуть непредусмотренная при подготовке ситуация. 5. По возможности сократить количество заранее отрепетированных с детьми эпизодов мероприятия. Элементы сценария, если они необходимы, распределить по микрогруппам, чтобы для большинства учеников они стали сюрпризом. <p>При проведении мероприятия.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чаще обращаться к детям, давать им возможность подумать, высказаться 2. Поощрять разумные инициативы детей, их стремления поделиться своими мыслями и чувствами. 3. Демонстрировать воспитанникам своё дружелюбие, интерес к их личности. 4. Стараться видеть всех участников мероприятия, их реакцию на происходящее. 5. В неожиданной для педагога ситуации не тормозить инициативу воспитанников слишком резко, проявлять гибкость.
----------------------------------	--

Таблица 25

4.2. Педагог упускает инициативу в общении с детьми

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общение переводится на другие темы, далёкие от темы данного мероприятия. 2. Реплики и действия педагога вызывают неадекватную реакцию воспитанников. 3. Воспитанники нарушают дисциплину, переговариваются между собой, игнорируя присутствие педагога. 4. Явных проявлений недисциплинированности нет, однако слова и действия детей свидетельствуют о том, что они «не слышат» педагога.
Возможные последствия ошибки	<p>Воспитанники лишь формально присутствуют на мероприятии, педагогический эффект от такого присутствия близок к нулю. При постоянном повторении этой ошибки лидерство педагога в классе, даже формальное, может оказаться под сомнением.</p>
Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог недостаточно владеет информацией, связанной с темой общения. 2. Информация не трансформирована в доступную и интересную детям форму. 3. Допущена довольно длительная пауза при переходе к данному этапу мероприятия. 4. Педагог не привлёк к себе внимание учащихся. 5. Педагог «не видит» детей, не следит за их реакцией, не проявляет гибкость в управлении общением. 6. Педагог не имеет чётко продуманной линии общения или им неудачно избрана модель общения. 7. Своевременно не были пресечены попытки нарушения дисциплины. 8. Монотонность, невыразительность, невнятность и неоптимальный темп речи педагога.
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Изучить необходимые источники, чтобы знать по данной теме больше, чем требуется для проведения мероприятия. 2. Представить информацию в доступной детям форме: выбрать интересные факты, аудиовизуальные средства. 3. При составлении плана-конспекта указать, когда и как будет привлечено внимание детей. 4. Приготовить «вставки» для заполнения возможных пауз: музыкальные

	<p>фрагменты, занимательные вопросы и задания, номера художественной самодеятельности и т.п.</p> <p>5. Хорошо продумать, ясно представить себе модель предстоящего общения с воспитанниками.</p> <p>6. Вслух перед зеркалом прорепетировать ключевые фразы и реплики, требующие особых жестов и интонации.</p> <p>7. Приготовить до мероприятия все необходимые средства, разместить их так, чтобы в нужный момент они были под рукой.</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>1. Говорить чётко и выразительно, обращаться к детям, демонстрировать им свою расположенность, вызывать на диалог.</p> <p>2. Привлекать внимание к себе как носителю важной и интересной информации.</p> <p>3. Постоянно следить за реакциями воспитанников, обращаться с вопросами и просьбами несколько чаще к тем, кто начинает отвлекаться, своевременно пресекать попытки нарушения дисциплины.</p> <p>4. Сокращать количество моментов неорганизованности, возникающие паузы заполнять подготовленными вставными элементами.</p>
--	--

Таблица 26

4.3. Стиль общения и поведения педагога не является положительным примером для воспитанников

Признаки ошибки	<p>1. Серьёзные отклонения речи и поведения педагога в ходе мероприятия от культурных (в том числе литературных) норм.</p> <p>2. Тон педагога не соответствует моменту общения.</p> <p>3. Резкие перепады в стиле общения: от спокойного тона – к крику, от мягкости – к жёсткости.</p>
Примеры	<p>1. Педагог рассказывает детям о подвиге земляков, воевавших в годы Великой Отечественной войны, постоянно ухмыляясь и хихикая.</p> <p>2. В течение мероприятия педагог часто чешет затылок, переминается с ноги на ногу, суетливо жестикулирует и т. п.</p> <p>3. В речи педагога заметны слова-паразиты («Я как бы думаю») и нелитературные формы («НЕ ЛОЖЬТЕ тряпку на учительский стол»).</p>
Возможные последствия ошибки	<p>Педагог создаёт себе имидж некультурного, случайного в школе человека. Слова и действия педагога могут вызвать неадекватные реакции детей.</p> <p>У воспитанников формируется искажённое представление о культуре общения, об идеальном образе педагога и человека.</p>
Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог боится учащихся, стремится создать дистанцию в общении с ними.</p> <p>2. Педагог хочет предстать в глазах детей «своим», заработать «дешёвый авторитет».</p> <p>3. Педагог имеет привычки, не соответствующие культурным нормам общения.</p> <p>4. Педагог не знает некоторых социально одобренных норм общения или имеет ошибочные представления о педагогическом общении.</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Изучить методику педагогического общения, основанную на рекомендациях В. А. Как-Калика (см., например: Ведение в специальность. / Под ред. Л. И. Рувинского. – М., 1988).</p> <p>2. Представить возможные ситуации общения на предстоящем мероприятии.</p> <p>3. Дословно записать в плане мероприятия свои реплики, предварительно убедившись (проверив по словарю или проконсультировавшись у учителя русского языка), что они не противоречат культурным нормам.</p> <p>4. Сделать на полях плана-конспекта карандашом пометки, напоминающие об имеющихся у педагога нежелательных привычках («Будь сдержанней!», «Не чешись!» и т. п.), о словах-паразитах («ну», «как бы» и т. п.) и возможных речевых ошибках.</p> <p>5. Прорепетировать перед зеркалом свои слова и жесты.</p>

	<p>6. Осмыслить образ, в котором Вам теперь предстоит явиться перед школьниками, психологически подготовиться к тому, как дети могут воспринять Ваш новый для них, «окультуренный» имидж.</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>1. Тщательно следить за своими речью, мимикой и жестами, не допускать отступлений от созданного в начале мероприятия «образа педагога».</p> <p>2. Добиваться соответствия речи и поведения детей заданному Вами уровню культуры.</p> <p>В дальнейшем работать над искоренением нежелательных привычек, вырабатывать у себя стиль общения, соответствующий требованиям общей и педагогической культуры.</p>
--	--

5. Ошибки в оценивании достижений

Таблица 27

5.1. Неоправданное завышение оценки

Признаки ошибки	<p>1. Педагог чрезмерно щедр на похвалу, он всерьёз превозносит незначительный успех ученика как важное достижение.</p> <p>2. Оценочные суждения педагога уравнивают всех учеников, по педагогическим оценкам неясно, кто из них действительно добился успеха, а кому пока не всё удалось.</p>
Возможные последствия ошибки	<p>У школьников формируется привычка незаслуженно получать высокие оценки, может утратиться интерес к оценке.</p> <p>Ученик, понимающий, что оценка слишком завышена, чувствует неловкость, а иногда и обиду: его хвалят за пустяк как какого-нибудь дурачка.</p> <p>Ученик, получивший оценку заслуженно, чувствует обиду, видя, что за явно худшие результаты другой получает не менее высокую оценку.</p>
Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог в своих представлениях занижает возможности данного класса и конкретного ученика, радуясь «неожиданному», по его мнению, успеху.</p> <p>2. Педагог склонен завышать возможности детей, видя успех даже там, где его нет.</p> <p>3. Педагог неискренен в своей похвале и потому «переигрывает»: он в действительности не считает, что ученик заслуживает столь высокой оценки, но уверен, что хвалить надо всё равно.</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Представить себе реальные возможности своих учеников и суть предъявляемых им требований.</p> <p>2. Разработать и запомнить (или отразить в плане мероприятия) критерии оценки, которые соотносились бы с возможностями учащихся и отвечали бы предъявляемым требованиям.</p> <p>3. Продумать систему оценивания воспитанников: когда, что и как надо будет оценить в ходе мероприятия.</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Стремиться к объективной оценке, исходя из разработанных критериев.</p>

Таблица 28

5.2. Неоправданное занижение оценки

Признаки ошибки	<p>1. Педагог скуп на похвалу, оценка даже при явном успехе учеников высказывается сухо, с налётом снисходительности.</p> <p>2. Преобладание негативных оценок.</p>
Примеры	<p>«Ты не сам выполнил эту работу. Ты просто не способен хорошо её сделать».</p>
Возможные последствия ошибки	<p>У детей формируется неуверенность в своих силах, нежелание выполнять требования педагога.</p> <p>Возможны обиды на педагога, демонстрация несогласия с его оценкой, отказ предъявить результаты своей деятельности. Возможны также попытки заслужить похвалу любой ценой, в ущерб другим, своему здоровью.</p>

Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Негативная установка педагога на класс или отдельных учеников. 2. Педагог в своих представлениях занижает возможности данного класса и конкретного ученика, не верит даже очевидному успеху. 3. Педагог склонен завышать возможности детей, считая, что они ленятся, работают не в полную силу.
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Представить себе реальные возможности своих учеников и суть предъявляемых им требований. 2. Разработать и запомнить (или отразить в плане мероприятия) критерии оценки, которые соотносились бы с возможностями учащихся и отвечали бы предъявляемым требованиям. 3. Продумать систему оценивания воспитанников: когда, что и как надо будет оценить в ходе мероприятия; кто из учеников более нуждается в педагогической оценке. 4. Постараться преодолеть возможные негативные установки на класс или на отдельных учеников. <p>При проведении мероприятия.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стремиться к объективной оценке, исходя из разработанных критериев. 2. Добиваться большей эмоциональности позитивных оценок, демонстрировать детям свою заинтересованность в их успехе.

Таблица 29

5.3. Неубедительность преподнесения оценки

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог высказывает оценочное суждение неуверенным тоном. 2. Оценка даётся слишком эмоционально, напыщенно, выглядит фальшиво. 3. Оценивается не то, что предполагалось, что соответствовало бы содержанию мероприятия и характеру деятельности воспитанников. 4. Оценка вызывает возражения или сомнения у детей.
Возможные последствия ошибки	<p>Оценка кажется детям несправедливой или случайной, высказанной педагогом наугад, второпях, а потому не заслуживающей их серьёзного внимания.</p> <p>При постоянном повторении этой ошибки воспитанники могут потерять интерес к тому, как их оценивает педагог, снизится педагогический эффект оценки.</p>
Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог при оценивании не убедил воспитанников в том, что оценка соответствует предъявленным к ним требованиям. 2. Сам педагог не уверен в правильности своей оценки (сомнения педагога могут быть услышаны детьми в его голосе, в нежелании прокомментировать, пояснить оценку). 3. Дети незнакомы с критериями оценки, педагог неправильно предъявил (или не предъявил) им требования, согласно которым произведено оценивание.
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чётко представить себе суть предъявляемых детям требований, критерии оценки и систему оценивания детей в ходе мероприятия. 2. При планировании мероприятия добиться чёткости и выполнимости требований, ясности критериев оценки. 3. Представить возможные ситуации оценивания. 4. Составить и прорепетировать перед зеркалом возможные формулировки оценочных суждений, пояснения тех или иных оценок. <p>При проведении мероприятия.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Соотносить оценки с предъявленными требованиями, напоминая известные детям требования и формулируя новые, поясняя оценку. 2. Добиваться убедительной интонации при оценивании. 3. Демонстрировать детям свою заинтересованность в их успехе.

5.4. Несвоевременность оценки

Признаки ошибки	Оценка в данный момент не интересует ученика, не вызывает у него обычной реакции.
Примеры	Ребёнок, блестяще выполнив работу, ожидает, что педагог его сразу похвалит. Однако педагогу не до него: он занят чем-то другим и не замечает успеха своего воспитанника. Запоздалое одобрение в этом случае может быть воспринято учеником как снисходительность, при этом воспитательная ценность педагогической оценки значительно снизится.
Возможные последствия ошибки	Детями не осмысливаются свои успехи и неудачи. В представлениях учеников разрушается единство педагогического требования и педагогической оценки: ребёнок не воспринимает оценку как свидетельство выполнения им педагогического требования.
Возможные причины ошибки	1. Оценочное суждение прозвучало в момент, когда ученик его не слышал или не мог осмыслить: был занят чем-то другим, в данный момент более важным для него. 2. Оценка дана с опозданием, когда сам ребенок уже осмыслил результаты своей деятельности. 3. Оценка, данная преждевременно, сформировала у школьников установку, помешавшую хорошо выполнить свою работу.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. Включать моменты оценивания в план воспитательного мероприятия; при этом придерживаться формулы: «требование → деятельность → оценка». При проведении мероприятия. В ходе воспитательного мероприятия стимулировать деятельность детей, оценивая её на разных этапах.

5.5. Бестактность, грубость педагога в оценке детей

Признаки ошибки	Агрессивный тон; уничижительная форма; обидное, оскорбительное для ребёнка содержание оценочного суждения.
Возможные последствия ошибки	Обиды, ненависть и ответная агрессия учеников. Конфликт педагога с учащимися и их родителями. Формирование у детей негативного «образа педагога».
Возможные причины ошибки	1. Раздражённость педагога в данной ситуации. 2. Негативная установка на класс, ученика. 3. Грубость и бестактность вообще характерны для оценочных суждений педагога.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Представить себе суть и степень выполнимости предъявляемых воспитанникам требований, постараться преодолеть возможные негативные установки на класс или на отдельных учеников. 2. Сделать на полях плана-конспекта пометки, напоминающие о том, что следует избегать грубости, язвительности, истеричного крика. При проведении мероприятия. 1. Не высказывать однозначных оценочных суждений в моменты раздражения. 2. Следить за своей речью и манерами, не допуская грубости или бестактности в оценке детей. В дальнейшем работать над искоренением грубых оценочных суждений в повседневном общении.

6. Ошибки в организации предметно-пространственной среды

Таблица 32

6.1. Неэстетичность среды, обстановки, в которой проходит воспитательное мероприятие

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беспорядок в расположении мебели, оборудования, предметов, используемых в ходе мероприятия педагогом и учащимися. 2. Неэстетичное, небрежное оформление. 3. Неряшливость внешнего вида педагога и детей.
Примеры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познавательная игра проходит в классе, в котором часть стульев стоит на столах, доска вымыта небрежно, у доски стоят швабра и ведро для мытья пола. 2. Наглядность, используемая на мероприятии, имеет неряшливый вид: плакаты измяты и изорваны, с макета не стёрта пыль, рисунок на доске выполнен небрежно, подписи к нему неразборчивы.
Возможные последствия ошибки	<p>Формирование у школьников неправильных представлений об эстетике окружающего их пространства, внешнего вида человека.</p> <p>В дальнейшем это приводит к неряшливости и безвкусице в одежде, в обстановке своего жилища, рабочего места.</p>
Возможные причины ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог не придаёт значения эстетике или плохо знаком с правилами эстетики школьной жизни, «не замечает» окружающих его беспорядка и безвкусицы. 2. Мероприятие готовили и проводят дети (например, оно является этапом КТД), ещё не осознающие значения красоты окружающего пространства. 3. Педагогу не хватило времени, чтобы подготовить помещение или игровую площадку к мероприятию.
Возможные пути устранения ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представить, как в идеале должна быть организована предметно-пространственная среда во время данного воспитательного мероприятия. Из представленных в воображении элементов выбрать те, которые уже есть или которые можно найти и изготовить за время, оставшееся до мероприятия. 2. Привлечь воспитанников к созданию предметно-пространственной среды для предстоящего мероприятия (напомнить дежурным об их обязанностях, создать специальную творческую группу для оформления и т. д.). При необходимости заранее предъявить чёткие и выполнимые требования к внешнему виду и состоянию рабочего места учащихся. 3. Заранее приготовить к мероприятию всё оформление и оборудование. При большом его количестве назначить из числа воспитанников ответственных за его хранение, транспортировку и использование в ходе мероприятия. 4. Продумать и отразить в конспекте мероприятия, когда и как будет использоваться тот или иной элемент предметно-пространственной среды. 5. Если мероприятие готовится и проводится детьми, оказать им помощь в эстетическом оформлении (подсказать, показать образцы, договориться о помощи с коллегами, родителями учащихся и т. д.). <p>При проведении мероприятия.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Своевременно использовать приготовленное оформление и оборудование. 2. Следить за порядком в классе, показывать детям значение красоты в жизни и деятельности человека.

Таблица 33

6.2. Отсутствие необходимых средств наглядности, оформления, оборудования, реквизита

Признаки ошибки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Необходимые средства отсутствуют. 2. Необходимые средства формально есть, однако они не способствуют повышению эффективности мероприятия.
-----------------	---

Примеры	<p>1. Микрогруппам даны задания, которые должны выполняться по алгоритмам, однако алгоритмы педагог не выписал заранее на отдельные листы или на доску. В результате он диктует алгоритм работы каждой микрогруппе или же нескольким микрогруппам приходится пользоваться единственным экземпляром алгоритма, то и дело передавая его друг другу и ссорясь из-за него.</p> <p>2. Текст на плакате, используемом в качестве наглядности, написан настолько мелкими буквами, что его невозможно прочитать большинству учеников.</p> <p>3. Демонстрируемый фрагмент кино- или видеофильма слабо связан с содержанием мероприятия.</p> <p>4. В качестве эпиграфа к мероприятию взято высказывание выдающегося человека. Однако педагог ничего не сообщает об авторе высказывания, кроме его имени (для школьников остаётся загадкой, чем он знаменит и почему его словам можно верить), и в ходе мероприятия больше ни разу не обращается к этому высказыванию.</p>
Возможные последствия ошибки	<p>Затрудняется передача детям необходимой информации.</p> <p>Может возникнуть организационная неразбериха из-за отсутствия наглядно представленных схем, алгоритмов деятельности и т. д.</p> <p>У школьников формируются искаженные представления об организации коллективной деятельности, своего труда и рабочего места.</p>
Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог неясно представляет суть предстоящей деятельности, её этапы, желаемый результат и возможные затруднения детей.</p> <p>2. Педагог недооценивает значение оформления и оборудования в воспитательном мероприятии.</p> <p>3. Педагог доверил подготовку оформления и оборудования детям, но не смог организовать их деятельность в этом направлении.</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Чётко представить себе суть предстоящей деятельности, ответить на вопросы: «Какие элементы предметно-пространственной среды можно будет использовать в ходе мероприятия на том или ином этапе, чтобы сделать его более интересным, содержательным и организованным? Что из нужных предметов уже имеется, а что надо будет приготовить специально для мероприятия: сделать или у кого-то попросить на время?»</p> <p>2. Привлечь воспитанников к созданию предметно-пространственной среды для предстоящего мероприятия.</p> <p>3. Заранее приготовить к мероприятию всё оформление и оборудование. При большом его количестве назначить из числа воспитанников ответственных за его хранение, транспортировку и использование в ходе мероприятия.</p> <p>4. Продумать и отразить в плане-конспекте, когда и как будет использоваться тот или иной элемент предметно-пространственной среды.</p> <p>5. Если мероприятие готовится и проводится детьми, оказать им помощь в подготовке и использовании оформления и оборудования.</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Своевременно использовать приготовленное оформление и оборудование.</p>

Таблица 34

6.3. Нарушение правил техники безопасности и санитарно-гигиенических норм

Признаки ошибки	<p>1. Предметно-пространственная среда к началу мероприятия создана педагогом уже с нарушением правил техники безопасности и санитарии.</p> <p>2. Предметно-пространственная среда мероприятия организована таким образом, что не нарушить эти правила детям в ходе деятельности просто невозможно.</p> <p>3. Педагог не инструктирует воспитанников в начале деятельности, выполнение которой требует знания некоторых правил техники безопасности и санитарно-гигиенических норм, или не напоминает о необходимости соблюдения этих правил, если детям они уже известны.</p> <p>4. Педагог не исправляет ошибки детей, связанные с нарушениями правил техники безопасности и санитарно-гигиенических норм.</p>
-----------------	--

Примеры	<p>1. На одном из этапов конкурсной программы для девочек в 10 классе требуется нарезать хлеб. Предыдущий конкурс был связан с мытьём пола. Перед тем, как приступить к нарезке хлеба, ни одна из участниц не вымыла руки, хлеб режется не на разделочных досках, а прямо на столе, куски и крошки летят на пол, конкурсантки неосторожно обращаются с ножами.</p> <p>2. Спортивный конкурс проводится в учебном кабинете, не приспособленном для занятий физической культурой.</p>
Возможные последствия ошибки	<p>Возникает реальная угроза здоровью детей.</p> <p>У школьников формируются ошибочные представления об организации труда, что в дальнейшем может привести к повышенному производственному и бытовому травматизму, к непредумышленному созданию угрозы жизни и здоровью окружающих.</p>
Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог при подготовке к мероприятию плохо представил, какие виды деятельности придётся выполнять детям в ходе мероприятия.</p> <p>2. Педагог недостаточно знаком с санитарно-гигиеническими нормами и правилами техники безопасности при выполнении данных видов деятельности.</p> <p>3. Педагог не может быстро сориентироваться в ходе мероприятия, чтобы увидеть нарушения и исправить их.</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Тщательно продумать, как будет организована деятельность детей на том или ином этапе мероприятия, перед какой деятельностью необходим инструктаж, а перед какой будет достаточно напомнить о соблюдении уже известных правил.</p> <p>2. Хорошо представить себе предстоящую на мероприятии деятельность, ответить на вопросы: «Какие опасные для здоровья детей моменты в ходе мероприятия могут возникнуть? Как объяснить детям эту опасность?»</p> <p>3. Продумать организацию всех элементов предметно-пространственной среды с таким расчётом, чтобы не нарушались правила техники безопасности и санитарно-гигиенические правила.</p> <p>4. Выписать необходимые правила и инструкции, представить их в доступной детям форме, запомнить их основные положения.</p> <p>5. Проанализировать запланированные на мероприятии виды деятельности, исключить те из них, при которых выполнение правил безопасности оказывается невозможным</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>1. Своевременно проводить инструктажи, напоминать детям о необходимости соблюдения правил безопасности, исправлять ошибки, связанные с их нарушением.</p> <p>2. Останавливать или отменять те виды деятельности, в которых соблюдение правил безопасности оказалось невозможным.</p> <p>3. Добиваться осознания детьми важности этих правил в повседневной жизни.</p>

7. Ошибки, связанные с нарушением логики построения этапов воспитательного мероприятия

Таблица 35

7.1. Нечётко выделяются этапы мероприятия

Признаки ошибки	Непонятно, когда закончился предыдущий этап и начался следующий.
Примеры	Неясно, это ещё организационное начало или уже основная часть мероприятия.
Возможные последствия ошибки	<p>Ухудшается организация мероприятия.</p> <p>Дети не получают ясных и воспроизводимых образцов построения этапов деятельности, необходимых для самостоятельного овладения культурным наследием человечества.</p> <p>Затрудняются планирование и анализ воспитательного мероприятия, работа педагога по выявлению и устранению методических ошибок.</p>

Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог при подготовке к мероприятию плохо представил суть задач, содержания и формы каждого этапа.</p> <p>2. В плане-конспекте не выделены этапы или не отражён момент перехода от одного этапа к другому.</p> <p>3. План-конспект отсутствует или составлен недостаточно подробно.</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Продумать, какие виды деятельности и формы её организации, методы и приёмы воспитания будут использованы на мероприятии с учётом его задач и содержания.</p> <p>2. Выделить основные этапы мероприятия (организационное начало, основная часть, подведение итогов), определить содержание деятельности педагога и воспитанников на каждом из основных этапов. Выделить этапы в основной части мероприятия и определить содержание каждого из них.</p> <p>3. Составить подробный план мероприятия, из которого было бы ясно, когда и как состоится переход от одного этапа к другому.</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Выделять этапы мероприятия в форме, привлекающей внимание детей, нацеливающей их на тот вид деятельности, который предусмотрен на данном этапе.</p>

Таблица 36

7.2. Нарушена последовательность этапов

Признаки ошибки	Последовательность этапов не соответствует логике усвоения фактического материала и норм культурной жизни.
Примеры	<p>1. Нарушается последовательность организации деятельности «цель и задачи → инструкция → деятельность → результат → подведение итогов». Например, педагог сообщает детям задачи деятельности в момент, когда они уже занялись этой деятельностью.</p> <p>2. Нарушается последовательность усвоения информации детьми «восприятие → осмысление информации → запоминание → применение знаний на практике». При нарушении этой последовательности процесс усвоения информации детьми теряет эффективность.</p> <p>3. При использовании сценария нарушается последовательность «экспозиция → завязка → развитие сюжета → кульминация → развязка».</p>
Возможные последствия	Нарушается логика педагогического процесса, затрудняется усвоение информации детьми. Дети получают неправильный образец построения этапов деятельности. Ухудшается организация мероприятия.
Возможные причины ошибки	<p>1. Педагог при подготовке к мероприятию недостаточно осмыслил место каждого этапа в структуре мероприятия.</p> <p>2. Неудачно оформлен план-конспект (например, этапы в нём следуют не в том порядке, как должны быть, на правильную последовательность этапов указывают лишь цифры на полях; пользуясь таким планом, при проведении мероприятия легко перепутать этапы).</p> <p>3. План-конспект отсутствует или составлен недостаточно подробно (например, в нём выделены не все этапы основной части).</p>
Возможные пути устранения ошибки	<p>При подготовке к мероприятию.</p> <p>1. Продумать последовательность этапов мероприятия с учётом его задач и содержания.</p> <p>2. Чётко определить последовательность этапов.</p> <p>3. Составить подробный план-конспект мероприятия, в котором этапы следовали бы в нужном порядке, а их начало выделить графически (т. е. достаточно заметно при беглом просмотре: более крупными буквами и цифрами, другим цветом, подчёркиванием и т. д.).</p> <p>При проведении мероприятия.</p> <p>Показывать детям логику построения мероприятия, привлекая внимание воспитанников в начале и конце каждого этапа.</p>

7.3. Нарушена преемственность этапов

Признаки ошибки	Нет логической связи между этапами, один этап «не вытекает» из другого, мероприятие фактически распадается на отдельные фрагменты.
Примеры	1. Эмоционально насыщенный этап резко сменяется скучной деятельностью. 2. Педагог не показывает связь данного этапа с предыдущими. 3. Содержание деятельности воспитанников на данном этапе мероприятия не связано с содержанием предыдущих и последующих этапов.
Возможные последствия ошибки	Деятельность воспитанников в ходе мероприятия не воспринимается ими как единое целое, дети теряют к ней интерес, у них формируются неправильные представления о целенаправленной деятельности. При этом чаще всего чрезмерно возрастает количество задач, требующих решения, что приводит к поверхностности мероприятия, «распылению» силы воспитательных воздействий.
Возможные причины ошибки	1. Педагог плохо представляет себе роль каждого этапа в мероприятии. 2. Не продумана «связка», т. е. то, как завершить данный этап и начать следующий, чтобы связать их друг с другом. 3. Неудачно выбраны содержание или форма этапа, они не вполне соответствуют содержанию и форме мероприятия. 4. План-конспект мероприятия составлен недостаточно подробно.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Выделить этапы мероприятия, представить роль в мероприятии каждого из них. 2. Продумать, какие виды деятельности и формы её организации будут использованы на каждом этапе мероприятия с учётом его задач и содержания. 3. Придумать элементы, связывающие один этап с другим и не занимающие много времени. 4. Составить подробный план мероприятия, отразив в нём связь между этапами. При проведении мероприятия. Придерживаться составленного плана.

7.4. Этап отсутствует или не выполнил своих функций

Признаки ошибки	1. Отсутствует или неэффективно прошло организационное начало. 2. Отсутствует подведение итогов или итоги подводятся формально, недостаточно отражают задачи мероприятия. 3. В основной части мероприятия отсутствует или не выполнил свои функции этап, который, согласно логике содержания и формы мероприятия, должен быть.
Примеры	1. На одном из этапов мероприятия педагог хотел провести с воспитанниками викторину, но, поскольку никто из детей не знал ответов на подготовленные для них вопросы, ему пришлось самому же на них и отвечать. 2. При подведении итогов воспитательного мероприятия в форме конкурсной программы педагог ограничился объявлением результата игры («победил тот-то, ему вручается приз»), не выделив качества, которые обеспечили успех победителям, не пытаясь убедить детей в том, что для достижения успеха в любом деле нужно заниматься самовоспитанием, верить в свои силы, в поддержку друзей и т. д.
Возможные последствия ошибки	Нарушается логика педагогического процесса, затрудняется усвоение информации детьми. Ухудшается организация мероприятия. Затрудняется выявление степени эффективности мероприятия. Дети получают неправильный образец построения этапов деятельности.

Возможные причины ошибки	1. Педагог при подготовке к мероприятию недооценивает воспитательное значение данного этапа, не осознаёт его место в структуре мероприятия. 2. Неудачно оформлен план-конспект (путаница в последовательности этапов). 3. Данный этап отсутствует в плане-конспекте или спланирован недостаточно подробно.
Возможные пути устранения ошибки	При подготовке к мероприятию. 1. Чётко определить задачи и содержание деятельности педагога и учащихся на каждом этапе мероприятия. При этом учесть предполагаемые реакции детей, их интересы и возможности. 2. Составить план-конспект мероприятия, в котором подробно спланированы все этапы. При планировании особое внимание уделить подведению итогов мероприятия, поскольку этот этап обычно «страдает» больше других. При проведении мероприятия. Не допускать «выпадения» отдельных этапов из структуры мероприятия.

Разработка технологии устранения педагогических ошибок, адаптированной к потребностям и возможностям школы, основывается на обобщении результатов внутришкольного контроля. В ней выделяются следующие этапы.

1. Посещение учебных занятий, воспитательных дел, мероприятий. Выделение ошибок, обоснование их возможных негативных последствий, описание характерных признаков.

2. Накопление данных, полученных в результате контроля.

3. Статистическая обработка накопленных данных. Выделение типичных ошибок.

4. Составление рабочей классификации типичных педагогических ошибок.

5. Выявление причин выделенных ошибок.

6. Определение путей устранения ошибок, разработка кратких методических рекомендаций.

7. Составление технологических таблиц.

8. Апробация технологии работы над педагогическими ошибками (ознакомление педагогов школы с технологией, обсуждение на методическом объединении, локальное использование в практике).

9. Коррекция методических рекомендаций с учётом недостатков, выявленных при апробации.

10. Внедрение технологии в практику методической работы школы.

Реализация технологии предполагает целенаправленную деятельность педагога по устранению собственных ошибок и включает следующие технологические этапы.

1. Выделение недостатков воспитательного мероприятия при его анализе (самоанализе).

2. Работа с технологическими таблицами, которая происходит при выполнении следующих операций (в скобках указаны функции самоуправления, реализуемые посредством этих операций):

- узнавание ошибки (самоконтроль);
- осознание возможных негативных последствий ошибки и необходимости её устранения в своей работе (самотивация);
- выявление причин ошибки (самоанализ);

- определение задач работы над устранением ошибки (самоцелелепование);
- моделирование своей деятельности, направленной на устранение ошибки (самоконструирование и самоорганизация).

3. Практическая реализация модели деятельности по устранению ошибки.

4. Анализ (самоанализ) эффективности работы над ошибкой.

Апробация показала, что технология устранения педагогических ошибок, реализуемая в системе методической работы, позволяет повысить эффективность воспитательной работы, внутришкольного контроля и профессиональной адаптации начинающих педагогов сельской школы. При её использовании улучшается качество педагогического анализа, возрастает управленческая активность педагогов.

5.3. Введение новых педагогических технологий в воспитательную систему сельской школы

Любая достаточно долго функционирующая система приобретает инерционность, которую бывает сложно преодолевать, если возникает необходимость изменения параметров самой системы, а также параметров результата её функционирования. Инерционность проявляется в стереотипах мышления и восприятия целей деятельности, в традициях, в отношениях – практически во всех аспектах структуры и содержания образовательной системы школы.

Внедрение новых педагогических технологий в сельской школе сильно осложняется из-за значительной инертности сельской образовательной среды. Причины этого кроются в сравнительно низкой информированности и в накопившемся у сельских педагогов негативном опыте участия в различного рода преобразованиях. Зачастую педагоги воспринимают предлагаемое новшество как очередной реформаторский шаг, от которых уже не раз страдала сельская школа. «Это уже было, просто называлось по-другому», «так мы уже пробовали», «в наших условиях это бесполезно», «у нас и так всё хорошо» – примерно такие реакции, высказанные или невысказанные, характерны для многих сельских педагогов и руководителей школ, когда им предлагаются для освоения новые педагогические технологии. Следует отметить, что подобные суждения в какой-то мере справедливы, поскольку порой за новыми названиями рекомендуемых «педагогических технологий» в действительности стоят старые способы организации учебно-воспитательного процесса, методические рекомендации по реализации предлагаемых технологий не учитывают специфику сельских школ, в описаниях технологий отсутствуют важные для их понимания детали, а сами описания неоп-

равданно перегружены научно-педагогическими неологизмами. Однако неприятие нового – это ещё и результат непонимания выгод, которые может принести школе в целом и каждому субъекту образовательного процесса в отдельности та или иная педагогическая инновация.

Понимание важности инновации основывается на осознании того, что именно данная технология поможет решить проблему, с которой постоянно приходится сталкиваться в педагогической деятельности. Поэтому освоение новых педагогических технологий в процессе разрешения актуальных проблем школы представляется нам наиболее перспективным.

Для внедрения новых педагогических технологий в процессе разрешения актуальных проблем сельской школы мы разработали и проверили на практике алгоритм управления инновационно-педагогической деятельностью, реализация которого включает пять основных стадий: подготовку инновации, введение нового, организацию деятельности педагогов по освоению и применению нового, предварительные итоги инновационной деятельности, распространение и совершенствование нового опыта. Название каждой стадии отражает её цель и место в системе управленческих действий.

Стадия подготовки инновации призвана решить задачу выбора новых педагогических технологий, способствующих оптимальному решению актуальной проблемы с использованием реально имеющихся у школы возможностей. Содержание стадии составляют:

- 1) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 2) выделение актуальных проблем и имеющихся у школы возможностей для их разрешения (для повышения профессионально-педагогической компетентности, позитивных изменений в учебной нагрузке, режиме работы и т. д.);
- 3) изучение новых педагогических технологий, их соотнесение с выявленными проблемами и ресурсами;
- 4) выбор проблемы, разрешение которой является необходимым и возможным с помощью новых педагогических технологий;
- 5) выбор конкретных технологий для реализации в школе (количество технологий должно быть небольшим, но достаточным для преодоления проблемы, а освоение технологий должно быть реально возможным для данного контингента педагогов и иметь хорошо разработанное методическое обеспечение).

Главная задача **стадии введения нового** состоит в том, чтобы обеспечить позитивное восприятие и осмысление педагогами нового, создать мотивацию на активное использование новой технологии в своей работе. Эта стадия включает три основных этапа, на каждом из которых решаются особые частные задачи:

- 1) этап создания ситуации осознания важности проблемы (ситуации «наименьшего противодействия новому»), например такой ситуации, когда несовершенство старых, многократно испытанных способов становится очевидным); на этом этапе для дальнейшего успешного осуществления изменений необходимо добиться хотя бы временного снижения инерционно-

сти образовательной системы, чтобы она могла воспринять новое, не отторгнуть его изначально;

2) этап демонстрации преимуществ новых технологий (первоначальное ознакомление педагогов с новыми технологиями: их сущностью и гарантированными результатами, а также с возможными дополнительными эффектами); задача этого этапа состоит в том, чтобы новое было воспринято как перспективный путь повышения эффективности педагогического процесса, преодоления осознанных на предыдущем этапе недостатков;

3) этап ознакомления с деталями, необходимыми для реализации новых технологий (этапы, формы, методы, приёмы, особенности планирования и реализации, методика освоения технологий педагогом); задача этого этапа – формирование у педагогов знаний, необходимых для начала реализации новой технологии.

На **стадии организации деятельности педагогов по освоению и применению нового** инновационная деятельность может строиться по разным схемам, однако в ней обязательно должна быть реализована формула «применение → контроль → коррекция». Административный контроль на этой стадии сочетается с взаимоконтролем и самоконтролем. Основные задачи стадии:

а) создать условия для использования нового в педагогической деятельности;

б) добиться положительных результатов в применении новых технологий хотя бы у некоторых педагогов, участвующих в данной инновации.

На **стадии предварительных итогов инновационной деятельности** для оценки результатов используется два основных критерия: формальный (соответствие внедряемого опыта основным организационно-педагогическим характеристикам данной технологии) и результативный (эффективность в плане разрешения той проблемы, которая вызвала применение данной технологии). Задачи стадии:

а) выявить успехи и затруднения в области данной инновации;

б) организовать обмен опытом;

в) выявить лиц, освоивших новые технологии на интерпретаторском уровне (свободно владеющих данной технологией) и сформировать из них экспертно-консультативную группу.

На **стадии распространения и совершенствования нового опыта** контрольную и коррекционную функции выполняет экспертно-консультативная группа. Задача стадии: добиться широкого и качественного использования новых технологий в практике работы школы.

Внедрение новых педагогических технологий по вышеописанному алгоритму позволило успешно разрешить ряд актуальных проблем в условиях сельской школы: проблем диалогизации педагогического взаимодействия, повышения эффективности ученического самоуправления, индивидуализации методической работы в школе и др.

В частности, основываясь на результатах предварительно проведённой диагностики, мы определили приоритетные задачи диалогизации педагогического взаимодействия:

1) снятие психологических барьеров в общении, разрушение индивидуальных и групповых негативных установок, предубеждений, создание позитивных образов «Я» и «Мы»;

2) введение дискуссионности в организацию педагогического взаимодействия, поощрение активности, поддержание инициатив ребёнка в общении;

3) установление лично-доверительных отношений с ребёнком в диалоге «педагог – воспитанник».

Для решения каждой из поставленных задач были отобраны соответствующие педагогические технологии, определены способы их внедрения в школьную практику. (За основу в описании и реализации внедряемых педагогических технологий мы взяли пособие С.Д. Полякова [136].)

Решению задачи снятия психологических барьеров в общении, разрушения индивидуальных и групповых негативных установок, предубеждений, создания позитивных образов «Я» и «Мы» способствовал тренинг общения (А.Г. Грецов, С.Д. Поляков). Задача введения дискуссионности в организацию педагогического взаимодействия, поощрения активности, поддержания инициатив ребёнка в общении решалась путём внедрения технологий дискуссии (Г.Ю. Ксензова, С.Д. Поляков) в учебно-воспитательный процесс. Для решения задачи установления лично-доверительных отношений с ребёнком в диалоге «педагог – воспитанник» в практику работы школы была внедрена технология диалога «педагог – воспитанник» (Л.Б. Филонов, С.Д. Поляков).

Диалогизация педагогического взаимодействия – лишь одна из проблем, разрешения которых удалось добиться, внедряя новые педагогические технологии по разработанному управленческому алгоритму. Результаты апробации убеждают в том, что алгоритм внедрения новых педагогических технологий в процессе разрешения актуальных проблем школы является эффективным инструментом совершенствования воспитательного процесса в сельской школе.

В организации деятельности сельских педагогов по повышению эффективности воспитательного процесса мы акцентировали внимание на взаимодействии субъектов постоянной и временной структур в управления.

Временные субъекты управления (как правило, групповые) создаются для решения задач, связанных с поиском нового, разработкой инновационных проектов, экспертизой инноваций, обобщением и распространением позитивного опыта. Их программно-целевой характер предполагает наличие чёткой программы действий, ориентированной на достижение конкретных целей инициации, активизации и научно-методической поддержки инновационной деятельности. Субъектам постоянной структуры во взаимодействии с временными группами отводятся задачи апробации нового, его закрепления в практике работы школы. Таким образом, взаимодействие субъектов постоянной и временно (программно-целевой) структур позволяет успешно осуществлять инновации и совершенствовать воспитательный процесс: субъекты программно-целевой структуры привносят в это взаимодействие инновационность, в то время как субъекты постоян-

ной структуры обеспечивают долгосрочное внедрение педагогического новшества.

Примером такого взаимодействия может служить деятельность МО классных руководителей (постоянной группы) по освоению нового в работе с ученическим самоуправлением. На разных этапах деятельности из числа классных руководителей формируются временные группы для решения различных задач организации инновационно-педагогической деятельности.

На *первом этапе* формируется временная творческая группа педагогов (2-3 человека), которой изучаются следующие вопросы:

- ученическое самоуправление в системе воспитательной работы школы;
- модели детского самоуправления;
- деятельность педагога по созданию и развитию ученического коллектива.

По изученному материалу готовятся сообщения для заседания МО классных руководителей, разрабатываются краткие методические рекомендации, алгоритм деятельности для классного руководителя и т.п. (в нашем опыте использовалась графическая схема деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления).

Второй этап – изучение деятельности педагога по созданию и развитию ученического коллектива на заседании МО классных руководителей.

Цель заседания МО: вооружить классных руководителей знаниями и способами действий по созданию и развитию самоуправления в классе.

Задачи заседания МО:

- показать значение ученического самоуправления в воспитании школьников;
- изучить основные модели детского самоуправления, этапы деятельности и способы действий педагога по созданию и развитию детского самоуправления.

Сверхзадача (перспективная цель изучения схемы деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления): повысить воспитательную эффективность самоуправления школьников.

Примерный план заседания МО:

- 1) постановка проблемы;
- 2) выступление педагогов, специально изучавших вопросы организации ученического самоуправления (после каждого сообщения выступающему могут задаваться уточняющие вопросы);
- 3) обсуждение условий реализации разработанных временной творческой группой рекомендаций в школе, классе (обмен мнениями, дискуссия), выявление среди участников занятия носителей ценного для остальных опыта работы с ученическим самоуправлением;
- 4) подведение итогов: принятие решения об использовании нового в работе с указанием сроков и форм отчётности о результатах её применения.

Третий этап – реализация решения МО в практической деятельности классных руководителей. На этом этапе материалы учебного занятия (материалы сообщений и соответствующий фрагмент протокола заседания

МО с вопросами, предложениями, замечаниями и принятым решением) помещаются в специальную папку «Новое в работе с ученическим самоуправлением»¹. Эта папка служит для классных руководителей опорными методическими материалами в их практической деятельности.

Четвёртый этап – отчёты о работе по использованию нового в работе с ученическим самоуправлением на последующих заседаниях МО. Материалы отчётов также помещаются в заведённую папку, лучшие из них затем также могут служить опорными методическими материалами (например, несомненную ценность для всех классных руководителей будут представлять найденные и проверенные в своей работе одним из них не слишком трудоёмкие и достаточно надёжные методики изучения ученического коллектива, приёмы учёбы актива, новые формы организации коллективной деятельности и т. д.).

Пятый этап – экспертиза. Для её проведения формируется экспертная группа, также относящаяся к субъектам программно-целевой структуры. Цель экспертизы: изучить опыт, накопленный в членами МО по данной проблеме, оценить успешности работы и эффективность новых форм и приёмов работы.

Шестой этап – подведение итогов работы с ученическим самоуправлением на заключительном заседании МО классных руководителей: оглашение результатов экспертизы, обсуждение полученных результатов, рефлексия.

Как показывает практика, при такой организации методической работы новое сравнительно легко переходит из разряда обобщённых рекомендаций в разряд руководства к действию.

5.4. Развитие профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов

Рассматривая педагогическую компетентность как меру овладения педагогической компетенцией, мы выделяем несколько уровней педагогической компетентности: потребительский, пользовательский, посреднический, авторский.

Потребительский уровень (схема действий, характерных для этого уровня профессионально-педагогической компетентности, следующая: «узнал – использовал»). Педагог, находящийся на потребительском уровне овладения профессиональной компетенцией, не осмысливает педагогическую деятельность как целостное явление, она воспринимается им как ряд отдельных проблем, для разрешения каждой из которых необходимо приобрести определённые знания и применить их на практике. Педагог-потребитель действует по готовым инструкциям, по образцам,

¹ Например, в папку могут быть включены в представленные в данной работе в главах 2 и 4 принципы построения и развития ученического самоуправления, условия его успешности, краткие описания основных моделей ученического самоуправления, схема деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления.

жёстко «привязанным» к конкретной педагогической ситуации, он не умеет видеть сущность педагогической технологии и использовать её в других подобных ситуациях, опирается на чужой опыт и слабо осваивает собственный. При оправдании своих неудач для него типична такая реакция: «Но ведь это же рекомендовано, напечатано в журнале», «Но мне это подсказал опытный педагог» и т.п.

Пользовательский уровень (схема действий: «узнал – освоил – применяю»). Педагог-пользователь может весьма успешно действовать по инструкциям, по алгоритмам, по образцам. В своей деятельности он опирается на авторитеты и собственный опыт, используя в работе хорошо известные ему, многократно проверенные технологии. Он может в совершенстве владеть отдельными педагогическими технологиями, и при этом не уметь сознательно выбирать и адаптировать их в новых для него условиях. В незнакомой ситуации желаемый результат достигается методом проб и ошибок или не достигается вообще. Недостаточность этого уровня компетентности может частично компенсироваться большим опытом работы. Типичная оправдательная реакция: «Но ведь я много раз так поступал и раньше всегда добивался успеха», «Я испробовал все способы» и т.п.

Пользователь учитывает реально существующие условия в той мере, в какой они заложены в используемый им алгоритм деятельности (по схеме: «если... – то...»).

Потребительский и пользовательский уровни педагогической компетентности носят репродуктивный характер: педагогическую деятельность преимущественно составляет воспроизведение чужого опыта. На потребительском уровне это формальное воспроизведение. На уровне пользователя чужой опыт осмысливается, «присваивается» (интернализируется, соединяется с собственным опытом) и потому воспроизводится более качественно.

Посреднический («интерпретаторский») уровень (схема действий: «выбрал – адаптировал – применяю»). На этом уровне овладения педагогической компетенцией педагог выступает посредником между имеющимися алгоритмами педагогической деятельности и реально существующими условиями. Главные отличительные качества педагога-интерпретатора: умения интерпретировать, переводить, приспособлять содержание и формы работы к конкретным условиям и ситуациям, анализировать и оценивать свою и чужую педагогическую деятельность, выбирать пути достижения цели, достраивать недостающие звенья при конструировании и анализе деятельности.

Осуществляемое интерпретатором приспособление к новым условиям основывается на двух основных умениях: 1) умении выбрать оптимальный путь достижения цели из множества хорошо известных ему вариантов; 2) умении адаптировать имеющийся опыт к данным условиям в случае, если ни один из вариантов не отвечает этим условиям.

Авторский уровень (схема действий: «придумал – проверил – усовершенствовал – применяю»). Авторский уровень овладения педагогической компетенцией является самым высоким. Для педагога-автора характерны умения видеть ценность новых идей, создавать собственные оригинальные идеи, проектировать их воплощение, разрабатывать педагогические технологии, совершенствовать их отдельные элементы, вести самостоятельное педагогическое исследование, добиваться признания своих идей, брать на себя ответственность за результаты своих инициатив.

На основе накопленных знаний и опыта он выдвигает (синтезирует) новую идею, проектирует её осуществление, проверяет и корректирует первоначальный замысел. На авторском уровне овладения педагогической компетенцией специалист стремится выявить условия успешного осуществления своих идей и создать такие условия. При многократном успешном применении авторского опыта возможно его тиражирование, изучение и освоение другими педагогами, таким образом, авторский уровень овладения какой-либо педагогической компетенцией объективно способствует повышению требований к педагогической компетентности и появлению новых педагогических компетенций.

Уровни интерпретатора и автора относятся к адаптивно-творческим, поскольку их общей отличительной чертой является сознательный учёт условий и стремление приспособить к ним имеющийся педагогический опыт (посреднический уровень) или создать новый опыт, позволяющий не только учесть выявленные условия, но и оптимизировать их (авторский уровень).

В приведённых выше описаниях уровни профессионально-педагогической компетентности рассмотрены в статике: они отражают степень овладения компетенцией данным педагогом в данный момент. Однако их можно рассматривать и в динамике: как стадии процесса овладения профессионально-педагогической компетенцией, в котором педагог продвигается от низшего уровня к высшему. В результате постепенного накопления необходимых знаний и опыта возрастает активность педагога как субъекта повышения профессиональной компетентности. Переход на новый уровень компетентности сопровождается приобретением но-

вых знаний и опыта, которые формируются на основе освоения личного опыта и достижений педагогической науки и практики (собственный опыт соотносится с известным педагогу чужим опытом и с педагогической теорией, а вновь приобретаемые знания и умения сопоставляются с имеющимся личным опытом).

Каждый уровень предполагает использование определённых средств развития профессионально-педагогической компетентности, отражающих специфику данного уровня: имеющейся готовности педагога к осуществлению данных педагогических функций и действий, а также перспективы дальнейшего профессионально-личностного развития специалиста (табл. 39).

Таблица 39

Уровни и средства развития профессионально-педагогической компетентности

Уровни профессионально-педагогической компетентности		Средства развития профессионально-педагогической компетентности
1		2
Репродуктивные	Потребительский	Обзор методической литературы: описаний частных приёмов воспитания и осуществления отдельных отрезков воспитательной работы. Реализация частных рекомендаций из методической литературы. Воспроизведение разработок из методического банка школы. Алгоритмизация: инвариантно заданные формы, методы и приёмы осуществления каждого действия. Индивидуальное наставничество: копирование приёмов наставника. Анализ работы: поэтапное сравнение полученного результата с эталоном.
	Пользовательский	Обзор методической литературы: акцент на алгоритмы целеполагания, планирования, диагностики, анализа воспитательной работы, коррекции воспитанности. Технология подготовки и проведения воспитательного мероприятия. Адаптированная к особенностям школы технология устранения педагогических ошибок. Алгоритмизация: инвариантность действий; вариативность форм, методов, приёмов. Индивидуальное наставничество: освоение технологий планирования и организации воспитательного процесса, приёмов целеполагания и анализа, методов диагностики воспитанности. Анализ работы: развёрнутый или аспектный, направленный на преодоление имеющихся затруднений в методике воспитания.

1		2
Адаптивно-творческие	Интерпретаторский	<p>Обзор методической литературы: изучение нового педагогического опыта и вариантов его применения в различных школах.</p> <p>Технологии конструирования воспитательного процесса.</p> <p>Технологии самокоррекции педагогической деятельности.</p> <p>Участие в работе инновационной группы: адаптирование и тиражирование инновационного опыта.</p> <p>Экспертно-диагностическая деятельность.</p> <p>Наставническая деятельность: помощь начинающему педагогу в профессиональном развитии.</p> <p>Педагогическое проектирование: адаптация ранее известных педагогических идей к имеющимся условиям.</p> <p>Анализ работы: аспектный, посвященный учёту реальных условий воспитания.</p>
	Авторский	<p>Обзор методической литературы: общепедагогические и психологические аспекты совершенствования воспитательного процесса, воспитательные теории, системы, технологии.</p> <p>Участие в работе инновационной группы: разработка и реализация инновационных проектов, обобщение личного и группового инновационного опыта.</p> <p>Экспертная деятельность: диагностика и прогнозирование.</p> <p>Наставническая деятельность: помощь в овладении авторскими идеями, приёмами, формами.</p> <p>Педагогическое проектирование: генерирование и апробация новых педагогических идей, создание необходимых для их реализации педагогических условий.</p> <p>Анализ работы: краткий с выделением сущности и эффективности новизны или аспектный, акцентированный на реализации новых форм, приёмов, технологий.</p>

Обобщая содержание параграфа, следует отметить, что разнообразие используемых форм и технологий повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере воспитания школьников позволило увлечь педагогов новыми идеями и успешно решать проблемы кадрового обеспечения структурно-организационных новообразований в развивающейся воспитательной системе сельской школы.

Резюме

Материалы пятой главы убеждают в необходимости выполнения ряда организационно-управленческих условий успешной деятельности педагогического коллектива по повышению эффективности воспитательного процесса. К этим условиям относятся:

- организация непрерывного процесса повышения профессиональной компетентности сельских педагогов в ходе осуществляемой в школе методической работы;
- индивидуализация методической подготовки сельских педагогов к осуществлению воспитательной работы;
- использование в методической работе алгоритмов совершенствования различных компонентов профессионально-педагогической деятельности;
- внедрение в воспитательную систему сельской школы новых педагогических технологий в процессе преодоления реально существующих проблем;
- выработка объективных критериев эффективности инновационно-педагогической деятельности, отражающих особенности данной школы и специфику осуществляемых нововведений в воспитательном процессе.

Заключение

Сельская школа, являясь специфической воспитательной системой, обладает особенностями, оказывающими как положительное, так и отрицательное влияние на процесс воспитания школьников. Изучение особенностей сельской образовательной среды приводит к выводу о необходимости учёта в совершенствовании воспитательного процесса двух групп особенностей сельской школы: 1) типичных особенностей сельской школы, характерных для всех школ России, расположенных в сельской местности; 2) особенностей конкретной сельской школы, являющейся объектом научного управления совершенствованием воспитательного процесса.

При формировании целей, задач и содержания воспитания сельских школьников за основу целесообразно принять аксиологический подход, который позволяет структурировать воспитательный процесс по формируемым у ребёнка ценностным отношениям к различным объектам внутреннего мира человека и окружающей действительности, к различным сторонам индивидуальной и общественной жизни. Для успешного проектирования процесса и результата воспитания необходимо формировать систему целей и задач, которая, с одной стороны, отражает требования общества и многообразие условий воспитания, а с другой – определяет содержание воспитания школьника и основные направления воспитательной работы.

В условиях сельской школы наиболее предпочтителен эволюционный путь развития, при котором новообразования в структуре воспитательной системы формируются на основе имеющихся предпосылок. При таком развитии управление должно иметь адаптивный характер, приспосабливаясь к условиям, существующим в данной воспитательной системе в данный момент времени. Для упорядочения многообразия компонентов школьной воспитательной системы необходима выработка единой концепции, разработка и реализация стратегии целостного развития сельской школы.

Необходимым условием успешного развития школьной воспитательной системы является гуманизация образовательных отношений. Вместе с тем, гуманизация отношений – это ещё и результат совершенствования воспитательного процесса, который можно рассматривать как показатель эффективности реализуемой в школе системы воспитания.

Реализация системы педагогических инноваций в рамках единого процесса развития сельской школы позволяет добиваться гармоничного развития школьной воспитательной системы, что даёт ей возможность адаптироваться в меняющихся условиях, соответствовать требованиям сельского социума и общества в целом. Изучение специфики осуществления педагогических инноваций в воспитательной системе сельской школы приводит к мысли, что инновационная деятельность на каждом направлении, участке работы школы должна усиливать влияние позитивных факторов сельской образовательной среды на воспитательный процесс, способствовать нейтрализации негативных факторов сельской среды, обеспечивать преемственность и целостность развития школьной воспитательной системы.

В структуре деятельности педагогического коллектива, направленной на развитие воспитательной системы сельской школы выделяются три основных взаимосвязанных компонента: повышение эффективности воспитательной функции обучения, совершенствование внеучебной воспитательной работы, обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы. Обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы в сельской школе включает содержательную и организационную преемственность разных периодов и направлений воспитательного процесса, создание в школе единой предметно-пространственной среды, единство педагогических требований и оценок, единство управления, интеграцию воспитательных возможностей школы и среды.

Среди приоритетных направлений, усиливающих воздействие благоприятных факторов сельской образовательной среды и способствующих нейтрализации негативных факторов, создающих необходимые условия для успешного развития воспитательной системы в соответствии со спецификой каждой сельской школы выделяются:

- взаимодействие учебной и внеучебной работы в структуре школьной воспитательной системы;
- развитие системы школьного самоуправления;
- взаимодействие школы и среды.

Необходимым условием постоянного совершенствования воспитательного процесса является организация в сельской школе работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

Результаты проведённой нами работы охватывают наиболее значимые, на наш взгляд, аспекты совершенствования воспитательного процесса, отражающие специфику сельской школы. Однако они не исчерпывают весь спектр вопросов, возникающих в процессе управления развитием школьной воспитательной системой. В частности, мы предполагаем, что дальнейшее исследование данной проблемы должно охватывать следующие аспекты:

- разработку теории и методики прогнозирования развития воспитательной системы сельской школы;
- расширение интегрирующих связей в структуре воспитательной системы сельской школы;
- создание моделей воспитательных систем, адаптированных условиям различных сельских школ.

Библиография

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 206 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 206 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с.
4. Андреева Е.К. От экологического воспитания к пониманию ноосферы // Сов. педагогика. – 1988. - №9. С. 23-28.
5. Анисимова Т.С. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников (на материале сельской школы): Дис... канд. пед. наук. – М., 1995. – 133 с.
6. Афанасьев В.Г. Общество: Системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
7. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
8. Бабошина Е.Б. Цели и направления гуманитаризации в образовании // Педагогическое Зауралье. – 2002. - №1. С. 4-10.
9. Белкин А.С. Ситуация успеха: Книга для учителя. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.
10. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 174 с.
11. Берулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск, 1995. – 118 с.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Библер В.С. От наукоучения к логике науки. Два философских введения в XXI век. – М.: Изд-во полит. литературы, 1990. – 413 с.
14. Богданов Е.Н. Воспитание нравственных чувств старших подростков: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1983. – 156 с.
15. Богданова О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
16. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Сов. педагогика. – 1990. - №12. С. 65-71.
17. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
18. Бойко А.Н. Воспитывающие отношения в общеобразовательной школе // Сов. педагогика. – 1991. - №2. С. 26-30.
19. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Инновационная школа. – 2000. - №1. С.19-26.
20. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов н/Д, 1994.
21. Бондаревская Е.В., Пивненко П.П. Ценностно-смысловые ориентации и стратегические направления развития сельской школы // Педагогика. – 2001. №5.

22. Бочкарёв В.И. Социально-педагогические основы школьного самоуправления. – М.: МАСШС, 1997.
23. Броневщук С.Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе. Пособие для руководителей и учителей сельских школ. – М.: АРКТИ, 2000. – 136 с.
24. Бубер М.Я. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 176 с.
25. Буровский А.М. Концепция ноосферы В.И. Вернадского и создание новой школы // Педагогика. – 1993. - №6. С. 13-17.
26. Бурцева И.В. Воспитание духовности у старшеклассников средствами изобразительного искусства в условиях групповой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 253 с.
27. Быкова В.Г. Сельская школа: спрос, потребности и интересы населения // Образование в современной школе. – 2001. - №1. С. 67-68.
28. Вейт М.А. Воспитание гуманистических отношений в коллективе учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1987. – 230 с.
29. Вейт М.А., Соколова Л.Н. Воспитание школьника в духе гуманистической морали. – Ярославль, 1987. – 105 с.
30. Верцинская Н.Н. Формирование индивидуальности школьника в целостном учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 232 с.
31. Вислогузова М.А. Творческая деятельность учащихся как средство усвоения нравственных норм: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 160 с.
32. Воробьёв А.В. Личность учителя в системе межличностных отношений классного коллектива: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 142 с.
33. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н.Л. Селиванова. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
34. Востриков А.А. Гуманизация школы: факультатив «Человековедение» // Сов. педагогика. – 1991. - №5. С. 20-24.
35. Гаврилова Г.А. Преодоление одиночества молодёжи как социально-педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук. / Кург. гос. ун-т. – Курган, 1998. – 201 с.
36. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М.: Московский психол. соц. ин-т, 1997. – 120 с.
37. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 265 с.
38. Горбунова Н.В., Френкель Т.В. Организационно-педагогические вопросы управления сельской школой: Методич. рекомендации. – М.: РИПКРО, 1991. – 35 с.
39. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Изучение читательской позиции школьников // Вопросы психологии. – 1994. - №5. С. 51-59.
40. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. – СПб.: Питер, 2005. – 160 с.
41. Григоращ В.В. Формирование совестливости как нравственного качества в процессе этического воспитания старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 140 с.
42. Гурьянова И. Спасительный узел традиций и разнообразия // Первое сентября, 21. 12. 2002 г.

43. Гусейнов А. А. Этика ненасилия // Вопросы философии. – 1992. - №3. С. 72-89.
44. Данилова Л.М. Буржуазная теория и практика нравственного воспитания учащихся в США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 138 с.
45. Диалектика познания сложных систем / Под ред. В.С. Тюхтина. – И.: Мысль, 1988.
46. Дорошенко Л.В. Гуманизация сознания подростков в процессе развития личностно-значимого отношения к литературе: Автореф... канд. пед. наук (На материале публ. международной тематики)/ Моск. гос. ин-т. культуры. – М., 1993. – 16 с.
47. Дружинин В.И. Особенности работы сельского учителя // Педагогическое Зауралье. – 2000. - №4. С.32-33.
48. Дубов И.Г. Влияние личности учителя на личностные проявления учащихся: Дис... канд. психол. Наук. – М., 1985. – 138 с.
49. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. – Екатеринбург: Наука, Уральск. отделение, 1998. – 312 с.
50. Жирская Т.Я. Формирование гуманистических ценностей у старшеклассников во внеурочной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Киев, 1993. – 23 с.
51. Жирякова А.А. Несколько слов об ученическом совете // Классный руководитель. – 2001. - №2. С. 54-58.
52. Журавлёв В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
53. Закон Российской Федерации «Об образовании» – 4-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 53 с.
54. Зосимовский А.В. Критерии нравственной воспитанности // Сов. педагогика. – 1992. - № 11-12. С. 22-26.
55. Иванов А.Ф. Сельская школа. – М.: Педагогика, 1987
56. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.
57. Иванова Л.Ю. Ценностные ориентации старшеклассников в сфере личного потребления (Социол.-пед. аспект): Дис... канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ теории и методов воспитания. – М., 1991. – 180 с.
58. Ильин Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск: Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. С. 205-270.
59. Ильин Е.Н. Воспитаем читателя. – СПб, 1995. – 50 с.
60. Казаренков В.И. Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий школьников в целостном учебно-воспитательном процессе: Дис... д-ра пед. наук / Ин-т развития личности РАО.– М., 1995. 326 с.
61. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979. – 194 с.
62. Каптан Т.Н. Формирование духовных потребностей старшеклассников с процессе урочной и внеурочной деятельности (На опыте изучения литературы): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. – 173 с.
63. Караковский В.А. Пути повышения воспитательного потенциала массовой школы // Сов. педагогика. – 1991. - №11. С. 58-61.
64. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996.

65. Качалова Л.П., Телеева Е.В., Качалов Д.В. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2001. – 220 с.
66. Козлов В. Социально-экономический механизм сельской школы // Народное образование. – 2004. - №2.
67. Класному руководителю / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 280 с.
68. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 1999.
69. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986.
70. Конвенция о правах ребёнка // Вестник образования. – 1991. - №10.
71. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. – 1980. - №5. С. 46-50.
72. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск: Вышэйшая школа, 1977. – 464 с.
73. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридическая литература, 1993.
74. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. - №3. С. 43-49.
75. Коротов В.М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений: Кн. для учителя. – Самара, 1993. – 104 с.
76. Котлярова И.О., Куган Б.А., Сериков Г.Н. Модернизация образования на селе: инновационный проект: Научно-методич. пособие / Под науч. ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 2001.
77. Кочетов А.И. Воспитательная система: Теория, проблематика, альтернатива. – Минск, 1997.
78. Кошманова Т.С. Проблема общения учителя с учениками в советской педагогике (1946 – 1986 гг.): Дис... канд. пед. наук. – Киев, 1991. – 220 с.
79. Красовицкий М.Ю. Личное мнение школьника: условия его эффективности // Сов. педагогика. – 1990. - №10. С. 31-37.
80. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 345 с.
81. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
82. Куган Б.А. Сельская школа Зауралья: проблемы, поиски, стратегия развития. // Педагогическое Зауралье. – 2000. – №4. С. 9-16.
83. Куган Б.А. Модернизация управления образованием в сельском социуме: механизм реализации // Актуальные проблемы управления образованием в Зауралье. – 2001. - №1. С. 59-70.
84. Куган Б.А., Сериков Г.Н. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. – М.: ВЛАДОС, 2002.
85. Кудрина Т.А. Массовое сознание старшеклассников: мифы и реальность // Сов. педагогика. – 1990. - №11. С. 15-21.
86. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.
87. Кумарин В.В. Коллектив – среда обитания школьников // Педагогика. – 1994. - №4. С.55-60.

88.Кумушбаев А.В. Формирование экологической культуры сельских школьников в процессе технологической подготовки: Дис... канд. пед. наук / Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2002.

89.Курдюмов С.П., Князева Е.Н. Синергетика в контексте диалога Восток – Запад // Россия и современный мир. – 1995. - №3.

90.Кычкина А.А. Организационно-педагогические условия развития современной сельской школы (на примере Республики Саха (Якутия): Дис... канд. пед. наук / Якутский гос. ун-т. – Якутск, 2001.

91.Леонтьева М.Р. О некоторых вопросах организации образовательного процесса в сельских малочисленных образовательных учреждениях (Инструктивное письмо Министерства образования РФ №1063/11-13 от 05.09.2000 г.) // Педагогическое Зауралье. – 2000. - №4. С. 7-9.

92.Литвиненко А.А. Развитие гуманистических представлений подростков средствами художественной литературы в процессе внеклассной работы: Дис... д-ра пед. наук. – Йошкар-Ола, 1973. – 160 с.

93.Лозовцева В.Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками // Вопросы психологии. - 1986. - №1. С. 69-72.

94.Лопатина Т.С. Творческая атмосфера – условие гуманизации учебного процесса // Сов. педагогика. – 1991. - №12. С 70-73.

95.Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.

96.Макаренко А.С. Собр. соч. в 4-х т. Т.4. – М.: Правда, 1987. – 547 с.

97.Максимова В.Д. Развитие творческой активности учащихся сельской школы: Дис. ...канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1993. – 146 с.

98.Мереакре И.А. Воспитывающие отношения в микросоциуме // Педагогика. – 1994. - №1. С.31-35.

99.Мнацакян Л.И. Теория и методика воспитания оценочных способностей у старшеклассников: Автореф. дис... д-ра пед. наук / АПН СССР, НИИ общ. проблем воспитания. – М., 1990. – 36 с.

100. Мусаелян Г.А. Формирование нравственных потребностей личности школьника в процессе деятельности и общения: Дис... д-ра пед. наук.– М., 1991. –318 с.

101. Мухин М.И. Гуманистические традиции и новаторство в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского: Автореф. дис. в виде науч. доклада ...д-ра пед. наук / Ин-т развития личности РАО. – М., 1995. – 68 с.

102. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – с. 110-125.

103. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и её место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. - №5. С. 97-108.

104. Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002. – 144 с.

105. Найн А.Я., Гостев А.Г. Какой быть новой педагогике.– Челябинск: Юж.-Уральское книжное изд-во, 1993.– 212 с.

106. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

107. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
108. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
109. Неупокоева Н.М. Психологическая служба образования в сельской местности: Монография-пособие по спецкурсу. – Курган, 2000. – 196 с.
110. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Сов. педагогика. – 1990. - №9. С. 41-57.
111. Никитин А.Ф. Воспитание школьников в духе прав человека // Педагогика. – 1992. - №1-2. С. 6-10.
112. Никитин А.Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания // Сов. педагогика. – 1990. - №7. С. 32-37.
113. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев, 1990. – 272 с.
114. Огарков А.А. Сельский центр образования как педагогическая система: Дис... канд. пед. наук / Вологодский гос. пед. ун-т. – Вологда, 2002.
115. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Изд. 10-е, стереотип. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с.
116. Олейник В.К. К вопросу о содержании термина гуманизация // Наука и образование Зауралья. – 2000. - №3. С. 90-92.
117. Опилат Я.Г. Воспитание веры и доверия // Сов. педагогика. – 1990. - №5. С. 61-66.
118. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1992. – 148 с.
119. Орех А. Тьма просвещения // Ридерз дайджест, 06. 2006 г. С. 17-22.
120. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - №2. С. 143-150.
121. Орлов Ю.М. Проблема ненасилия в педагогике // Педагогика. – 1993. - №4. С.21-26.
122. О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М.: Наука, 1990. – 528 с.
123. Осипова С.В. Реализация идей педагогики сотрудничества в учебном процессе (На материале деятельности учащихся 10-11 классов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1992. – 24 с.
124. Павленко Г.В. Проблема воспитания учащихся в обучении в советской педагогике середины 70-х – середины 80-х годов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Хабаровск, 1992. – 20 с.
125. Панова Е.И., Рыбакова Л.Н., Мороз Е.С. Взаимоотношения «учитель – ученик» (По материалам исследования Центра социальной адаптации подростков) // Педагогика. – 1993. - №6. С.49-53.
126. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 350 с.
127. Пауэр Ф., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. Т.13. №3, 1992. – с. 175-182.

128. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002.
129. Петрова В.И. Воспитание и развитие нравственного сознания и поведения школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1982. – 264 с.
130. Пилиповский В.Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. – 1993. - №6. С. 97-102.
131. Подласый И.П. Как побуждать к учению и самовоспитанию // Народное образование. – 1993. - №9. С. 28-37.
132. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1996.– 432 с.
133. Подрейко А. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью // Народное образование. – 2003. - №2.
134. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику. – Курск, 1994.
135. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования // Педагогика. – 1994. - №3. С. 13-18.
136. Поляков С.Д. Воспитательные технологии. – М.: ВЛАДОС, 2003.
137. Программно-целевое управление развитием образования / Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001
138. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски и др.: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
139. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. научных трудов / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1990. – 166 с.
140. Реморенко И. Образование на селе: так ли всё безнадежно? // Первое сентября, 10. 02. 2001 г.
141. Репин С.А. Особенности программно-целевого принципа в теории управления образованием // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Выпуск 2(6). – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1998.
142. Рожков М.Н., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 265 с.
143. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиографическую психологию. – М. – Л., 1929. – 142 с.
144. Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике. Факты, цифры, наблюдения. – СПб., 1895.
145. Сарыев А.Ч. Роль взаимоотношений «учитель – ученик» в нравственном воспитании старшеклассников: Дис. ...канд. пед. наук. – Баку, 1987. – 144 с.
146. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
147. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
148. Сидоров С.В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления: Монография: Под ред. С.А. Репина. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. – 266 с.
149. Сидоров С.В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: Учеб. пособие по спецкурсу. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2004. – 124 с.

150. Сидоров С.В. Повышение профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы: Научно-методич. пособие. – Курган – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2005. – 138 с.
151. Сидоров С.В. Формирование гуманистических отношений у старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов в сельском муниципальном общеобразовательном учреждении: Дис... канд. пед. наук / Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2003.
152. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 192 с.
153. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
154. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика ненасилия // Магистр. – 1992. - №4. С. 26-30.
155. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
156. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. – 1994. - №6. С. 2-7.
157. Словарь социально-психологических понятий. – М., 1987.
158. Смирнов С.А. Нравственное развитие подростков в процессе творческой познавательной деятельности: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1993. – 17 с.
159. Собкин В.С., Крупник Е.П. Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. – Тбилиси, 1980, с. 81-91.
160. Собкин В.С., Писарский П.С. Круг чтения художественной литературы у старшеклассников // Вопросы психологии. – 1994. - №5. С. 43-51.
161. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. – Екатеринбург, 1992. – 110 с.
162. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М.: Педагогика, 1989. – 352 с.
163. Соловьёв В.С. Чтение о Богочеловечестве. – М.: Книга, 1992. – 400 с.
164. Социальная психология личности в вопросах и ответах. – М.: Гардарики, 1999. – 264 с.
165. Старовойтенко Е.Б., Шадриков В.Д. Воспитательное взаимодействие в школе // Сов. педагогика. – 1989. - №3. С. 30-34.
166. Степашко Л.А. Философия и история образования. М.: Флинта, 1999. – 268 с.
167. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание // Сов. педагогика. – 1965. - №2. С. 31-34.
168. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
169. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / Пер. с укр. Н. Дангуловой. – М.: Мол. гвардия, 1971. – 336 с.

170. Татаринцев В.Г., Неупокоева Н.М. Социальные и психологические основы формирования современной цивилизованной личности. – Курган, 1995. – 37 с.
171. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных интересов и личности. – М.: Наука, 1983. – 214 с. С. 126-132.
172. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
173. Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
174. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 216 с.
175. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6-и т. Т.5 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
176. Ушакова Н.Н. Ценностные ориентиры повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя сельской школы // Педагогическое Зауралье. – 2002. – №3. С. 43-49.
177. Филонов Г.Н. Проблемы эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
178. Филонов Г.Н., Черенкова С. В. Тенденции развития теории и практики воспитания // Педагогика. – 1993. - №1. С. 33-38.
179. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
180. Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. – М.: Мир, 1980.
181. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.
182. Цирульников А.М. Вариативная организация и развитие сельской школы. – М.: Ин-т пед. инноваций РАО МИРОС, 1994.
183. Цирульников А.М. Педагогика, рождённая жизнью: Кн. для учителя (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 1988. – 386 с.
184. Шакирова Т.М. Методика изучения нравственных убеждений школьников в реальной жизненной ситуации // Вопросы психологии. – 1984. - №2. С.83-89.
185. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М.: ВЛАДОС, 2001.
186. Шариков В.Д. Ребёнок и его информационное окружение // Магистр. – 1992. - №1. С. 17-25.
187. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. - №1. С. 44-52.
188. Ширшова И.А. Развитие гуманистических убеждений старшеклассников в межличностных отношениях: Дис... канд. пед. наук. – М., 1996. – 167 с.
189. Шиян О.А. Современные концепции гуманизации педагогического сознания в США: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1996. –167 с.
190. Шмелькова Л.В. Проектирование развития школы как инновационного процесса // Педагогическое Зауралье. – 2003. - №4.
191. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: Просвещение, 1979. – 166 с.
192. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: 2000
193. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьников. – М., 1998.

194. Щуркова Н.Е. Система воспитания нравственных отношений современного школьника: Дис... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 332 с.

195. Эффективность воспитательной работы в школе (Отчёт по итогам исследований Центра социологических исследований Министерства образования РФ): Мат-л подготовлен Л.И. Виноградовой // Классный руководитель. – 2001. – №2. С. 39-53.

196. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности. – М.: Наука, 1978. – 319 с.

197. Янович Г.В. Традиции гуманизма в русской народной педагогике // Становление культуры мира: аксиологические и психолого-педагогические проблемы: Материалы научно-практической конференции. – Курган, 2002. С. 66-69.

198. Ярошевский М.Г. Краткий курс истории психологии: Учеб. пособие. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 144 с.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	5
1.1. Цели и содержание воспитания в современной общеобразовательной школе	5
1.2. Сельская школа как особая воспитательная система	19
<i>Резюме</i>	27
Глава 2. РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС	28
2.1. Феномен развития школьной воспитательной системы	28
2.2. Научные основы управления школьной воспитательной системой	37
2.3. Гуманизация образовательных отношений как условие успешного развития воспитательной системы сельской школы	47
2.4. Педагогические инновации в воспитательной системе сельской школы	59
<i>Резюме</i>	69
Глава 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	70
3.1. Повышение эффективности реализации воспитательной функции обучения	70
3.2. Совершенствование внеучебной воспитательной работы	81
3.3. Обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы в условиях сельской школы	86
<i>Резюме</i>	103
Глава 4. ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	104
4.1. Взаимодействие учебной и внеучебной работы в структуре воспитательной системы сельской школы	104
4.2. Развитие системы школьного соуправления	109
4.3. Взаимодействие сельской школы со средой	122
4.4. Формирование в сельской школе системы гуманистического воспитания	128
<i>Резюме</i>	152
Глава 5. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	153
5.1. Работа по повышению профессионально- педагогической компетентности сельских педагогов	153

5.2. Алгоритмизация индивидуальной методической подготовки сельских педагогов к осуществлению воспитательной работы	159
5.3. Внедрение новых педагогических технологий в воспитательную систему сельской школы	182
5.4. Развитие профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов	187
<i>Резюме</i>	191
Заключение.....	193
Библиография	196

Научное издание

Сидоров Сергей Владимирович

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

Монография

ISBN 978-5-7142-0986-4



Подписано в печать 15,05.2008. Формат 60x84¹/₁₆. Гарнитура «Таймс». Бумага ВХИ.
Усл. печ. л. 12,09. Уч.-изд. л. 14,56. Тираж 500 экз. Заказ № 698.

Издательство ОГУП «Шадринский Дом Печати», 641870, г. Шадринск, ул. Спартака, 6.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ОГУП «Шадринский Дом Печати» комитета по печати и средствам массовой информации Курганской обл., г. Шадринск, ул. Спартака, 6, тел. 6-33-51.