

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

СТЕПАНОВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

**ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук**

**Научный руководитель –
доктор педагогических
наук,
профессор В.Н. Гуров**

Ставрополь, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретико-методические основы взаимодействия	
методической и социально-педагогической служб	
общеобразовательной школы	14
1.1. Методическая и социально-педагогическая	
службы общеобразовательной школы: функции и модели	14
1.2. Взаимодействие методической и социально-педагогической	
служб общеобразовательной школы как психолого-	
педагогическая проблема	55
1.3. Основные подходы к разработке модели взаимодействия	
методической и социально-педагогической служб	
общеобразовательной школы	73
ГЛАВА II. Обеспечение организационно-содержательных	
условий взаимодействия методической и социально-педагогической	
служб общеобразовательной школы	87
2.1. Организационно-содержательные условия взаимодействия	
методической и социально-педагогической служб	
общеобразовательной школы	87
2.2. Управление внедрением модели взаимодействия методической	
и социально-педагогической служб общеобразовательной	
школы	104
2.3. Анализ результатов внедрения модели взаимодействия	
методической и социально-педагогической служб	
общеобразовательной школы	124
Заключение	151
Литература	158
Приложения	181

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы в России значительно возросло внимание и требования со стороны государства и общества к образованию и школе как одному из его центральных институтов. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной Правительством Российской Федерации 29 декабря 2001 г., одним из основных направлений реформы сегодня названо повышение качества и эффективности образовательного процесса [238, С. 5-6].

Такая модернизация определяется целым рядом факторов. Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80 – 90-х годов XX века оказали существенное влияние на российское образование. Однако школа, в силу своей определенной консервативной природы, не всегда мобильно откликалась на эти перемены. Претензии со стороны власти и общественности к российской школе обусловлены, прежде всего, медленными темпами решения актуальных для нее задач. Это касается как проблемы повышения качества образования в широком смысле, так и более узких проблем: перегруженности содержания школьного образования, несовершенства используемой системы оценки знаний учащихся, слабого использования воспитательного потенциала социума образовательного учреждения, недостаточного включения семьи школьника в образовательный процесс, отставания уровня методико-технологического оснащения учебного процесса от требований и реалий времени, недостаточного уровня профессиональной компетентности управленцев, педагогов и других специалистов системы образования.

В успешном решении задачи повышения качества образования определенную роль могут сыграть имеющиеся в общеобразовательной школе методическая и социально-педагогическая службы. Так, основными функциями методической службы являются: совершенствование, обогащение профессиональных знаний и умений педагогов; выявление, обобщение и

внедрение передового педагогического опыта; стимулирование массового педагогического творчества, инициативы; организационная, педагогическая и содержательная поддержка экспериментальной и инновационной деятельности педагогов и др.

Деятельность социально-педагогической службы направлена на решение воспитательных, социально-правовых, социально-реабилитационных и других задач, обеспечивающих социально-педагогическую защиту личности ребенка, оказание ему конкретной помощи в самоорганизации, нормализации отношений в семье, школьных коллективах, обществе и т.д., что способствует успешности его обучения и воспитания.

К сожалению, указанные службы созданы далеко не во всех общеобразовательных учреждениях. Это связано с целым рядом объективных факторов (несовершенство типового штатного расписания школы, в которое с трудом вписывается достаточное для нее количество ставок социальных педагогов, а ставок методистов не предполагается вообще, отсутствие должного финансирования, специально приспособленных и оборудованных помещений, недостаток профессионально подготовленных кадров и др.).

Эффективность решения задач обучения и воспитания с помощью методической и социально-педагогической служб может возрасти, если в школе организовано их взаимодействие. Однако, проведенный нами анализ деятельности данных служб в 30-ти школах г. Ставрополя, показал, что в большинстве из них (93%) такое взаимодействие не обеспечено. Как правило, они действуют автономно по отношению друг к другу, нескоординированно, в то время, как образовательный процесс по своей сущности сегодня должен характеризоваться как развивающееся на содержательной основе, с использованием разнообразных средств, взаимодействие всех его участников, направленное на достижение психофизического, умственного, нравственного (духовного) развития ребенка.

В последнее время в педагогической науке заметно возрос интерес к методической работе в школе, проблемам ее оптимизации, совершенствования функций и форм. В исследованиях Р.И. Будниковой, Л.И. Дудиной, В.И. Зверевой, И.В. Жуковского, Л.П. Ильенко, Н.А. Лукиной, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой, Н.В. Немовой, П.И. Третьякова, Л.И. Филатовой, З.М. Шевченко и др. раскрываются различные аспекты методической деятельности в образовательных учреждениях.

Общие вопросы социальной педагогики и становления социально-педагогической службы в образовательных учреждениях раскрыты в трудах А.И. Акуловой, Н.Е. Бекетовой, Б.П. Битинаса, В.Г. Бочаровой, Ю.В. и Т.А. Васильковых, Б.З. Вульфо́ва, А.Е. Выгорбиной, М.А. Галагузовой, В.Н. Гурова, М.П. Гурьяновой, В.И. Загвязинского, И.Н. Закатовой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Г.А. Новокшеновой, Л.Я. Олиференко, В.Д. Семенова, Е.Н. Сорочинской, Г.Н. Филонова, П.А. Шептенко, Т.Ф. Яркиной.

Феномен взаимодействия как средства повышения эффективности совместной деятельности различных субъектов разрабатывается в науке достаточно активно.

С философских и социологических позиций взаимодействие раскрывается в исследованиях А.И. Антонова, Л.П. Архангельского, В.Г. Афанасьева, И.В. Бестужева-Лады, Л.П. Буге́вой, И.С. Кона, А.Г. Харчева и др. В психологии и педагогике взаимодействие изучали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.В. Бойко, В.К. Дьяченко, В.А. Кан-Калик, И.Б. Котова, В.А. Крутецкий, В.А. Леонтьев, Н.Н. Обозов, В.А. Петровский, А.Б. Резник и др. Взаимодействию школы и семьи в процессе формирования личности, ее воспитания и социальной адаптации посвящены исследования ученых: С.А. Беличевой, В.С. Богословской, В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфо́ва, И.В. Гребенникова, В.Н. Гурова, Т.Ю. Гушиной, С.В. Дармодехина, И.В. Крупиной, И.И. Македон, Л.Е. Никитиной, А.М. Панова, А.С. Роботова и др. В них нашли свое отражение в основном те подходы, которые ориентированы на теоретические и методические аспекты социальной

работы школы с семьей по включению последней в процесс формирования личности школьника, ее социализации.

В ходе исследования использовались и труды отечественных ученых Е.В. Бондаревской, В.А. Кальней, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, В.П. Сергеевой, В.П. Симонова, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой, С.Е. Шишова, Е.А. Ямбурга по общим проблемам педагогики, формирования личности и управления современной школой.

Однако, несмотря на активное внимание науки к проблеме оптимизации деятельности служб сопровождения образовательного процесса в целях обеспечения его качества и накопленный теоретический и эмпирический материалы, следует отметить, что на практике сохраняется рассогласование в деятельности методической и социально-педагогической службы школы. Данные, основанные на результатах изучения семьи учащегося специалистами указанной службы, особенностей социального окружения ребенка в частности и школы в целом, не всегда находят применение в работе педагогического коллектива и зачастую не оказывают влияние на выбор оптимальных приемов, средств, форм педагогического воздействия на процесс формирования личности ребенка.

Педагогическое сообщество переориентируется сегодня на технологии обучения и воспитания, которые должны обеспечить успешную социализацию личности. Чтобы выполнить это требование, необходимо сделать образовательную систему более открытой. Школа должна изучать социум и его воспитательный потенциал с их последующим включением в процессы позитивного воспитания, обеспечивать педагогизацию самого социума, помогать семье в формировании и развитии личности ребёнка.

Во многом решению перечисленных проблем способствует работа социального педагога, задача которого состоит в том, чтобы педагогическими методами, через воспитательную работу помогать учащимся решать острые жизненные проблемы, обусловленные сложными семейными и социальными ситуациями. Но наличие одного-двух социальных

педагогов на большие ученические и родительские коллективы явно недостаточно для решения задач, стоящих сегодня перед «открытой школой». Кроме социальных педагогов такую работу традиционно выполняют учителя, классные руководители. Чтобы их работа была более эффективной, необходимо ее методическое обеспечение. При этом сама выработка конкретных методических рекомендаций для учителя, классного руководителя, воспитателя, безусловно, должна опираться на социо-психолого-педагогическую диагностику личности ребенка, а значит, объективно необходимо более тесное взаимодействие методической и социально-педагогической служб в образовательном процессе.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме взаимодействия служб сопровождения образовательного процесса в школе, а также изучение реального состояния этой проблемы на основе изучения опыта работы общеобразовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края позволяют выделить ряд устойчивых *противоречий* между:

- необходимостью и возможностью решения задач образовательного процесса социально-педагогическими средствами и недостаточно эффективным использованием этих возможностей в методической системе общеобразовательной школы;
- педагогическим потенциалом совместной работы методической и социально-педагогической служб школы и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью организационно-содержательных условий их взаимодействия;
- потребностью в изменении подходов к управлению школой на основе оптимального взаимодействия ее служб и отсутствием налаженной и отработанной структуры управления таким взаимодействием.

В этой связи возникает **проблема** исследования: каковы оптимальные организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы? Указанная

проблема обусловила выбор **темы** настоящего исследования: «Организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы».

Цель исследования – определить и научно обосновать комплекс оптимальных организационно-содержательных условий, влияющих на эффективность взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Объект исследования – взаимодействие методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Предмет исследования – организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования: эффективность образовательного процесса возрастает, если в школе организовано взаимодействие методической и социально-педагогической служб, при этом:

- взаимодействие методической и социально-педагогической служб предполагает реализацию целевого, организационно-содержательного, технологического и кадрового компонентов, то есть фактически имеет выход на модельную интерпретацию;
- в основе взаимодействия обозначенных выше компонентов лежат системный, оптимизационный, коммуникативно-диалогический, личностно ориентированный, этнопедагогический подходы;
- деятельность методической и социально-педагогической служб осуществляется на основе комплексного управления и строится на необходимости изменения структуры и механизма управления службами;
- решаются проблемы профессиональной переподготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров, осуществляющих решение задачи обеспечения взаимодействия указанных служб.

В соответствии с темой, объектом, предметом и целью исследования определены следующие **задачи**.

1. Проанализировать современное состояние проблемы взаимодействия методической и социально-педагогической служб в школе в педагогической теории и практике деятельности общеобразовательных учреждений.
2. На основе изучения и обобщения научно-теоретических источников и опыта работы общеобразовательных учреждений разработать критерии эффективности взаимодействия методической и социально-педагогической служб в обеспечении качества образовательного процесса.
3. Выявить и обосновать оптимальные организационно-содержательные условия взаимодействия указанных служб и на их основе разработать модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Методологическую основу исследования составили общенаучные принципы всеобщей связи и развития, объективности, системности, научности; философское и психологическое представления о взаимодействии как многокомпонентном процессе, осуществляемом в совместной деятельности и общении; современные концепции социальной педагогики и профессионально-педагогического образования, определяющие содержание, организационные формы и методы совершенствования профессионального мастерства педагогов и технологического обеспечения образовательного процесса; идеи педагогической интеграции, гуманизации образования и управления образовательными системами.

Теоретической основой исследования являются фундаментальные труды в области философии и социологии, раскрывающие основные положения феномена взаимодействия различных социальных субъектов (А.И. Антонов, Л.П. Архангельский, В.Г. Афанасьев, И.В. Бестужев-Лада, Л.П. Бучева, И.С. Кон, А.Г. Харчев и др.); психолого-педагогические труды, раскрывающие основы взаимодействия и общения (Б.Г. Ананьев, А.А.

Бодалев, В.В. Бойко, В.К. Дьяченко, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, В.А. Леонтьев, Н.Н. Обозов, В.А. Петровский, А.Б. Резник, Л.Д. Столяренко и др.); основы управленческого общения, раскрываемые психологией управления (Л.Н. Аксеновская, Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, С.И. Самыгин, А.Л. Свенцицкий, Л.Д. Столяренко, А.А. Урбанович и др.).

В процессе теоретического осмысления проблемы нашего исследования также использованы различные педагогические теории взаимодействия: «педагогического взаимодействия» (И.Б. Котова, Г.И. Щукина и др.), «личностно-развивающего взаимодействия» (В.Г. Калиниченко, В.А. Петровский и др.), ценностного взаимодействия» (А.В. Кирьякова) и др.; социально-педагогические аспекты взаимодействия (С.А. Беличева, В.С. Богословская, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, И.В. Гребенников, В.Н. Гуров, Т.Ю. Гущина, С.В. Дармодехин, И.В. Крупина, А.В. Мудрик, Л.Е. Никитина, А.М. Панов, А.С. Роботов и др.), а также взаимодействие в образовательном менеджменте (В.И. Зверева, В.А. Кальней, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, С.Е. Шишов, Е.А. Ямбург).

Кроме того, нами были изучены и использованы теоретические основы методической (В.И. Зверева, И.В. Жуковский, Н.В. Немова, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.) и социально-педагогической работы (С.А. Беличева, Б.З. Вульф, В.Н. Гуров, Л.Е. Никитина и др.) в школе.

Для реализации поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие **методы**:

- теоретические: теоретический анализ и синтез, обобщение опыта, абстрагирование, моделирование;
- эмпирические: наблюдение, опрос, праксиметрический метод (изучение школьной документации и результатов деятельности), эксперимент;

- статистические: количественная и качественная обработка материалов методами математической статистики, педагогическое измерение, множественное сравнение, шкалирование.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись следующие общеобразовательные учреждения: МОУ СОШ №28, МОУ СОШ №3 и МОУ гимназия №9 г. Ставрополя; МОУ гимназия №9 г. Невинномысска, ГОУ СОШ №1 с. Грачевка Грачевского района, ГОУ СОШ №2 с. Труновское Труновского района. Экспериментом были охвачены 6 общеобразовательных школ (общее количество респондентов составило 228 педагогов и 619 учащихся).

Исследование проводилось в течение пяти лет (1998-2003 гг.) и включало три этапа.

На первом этапе (1998-1999 гг.) проводились изучение и анализ философской, психолого-педагогической, социально-педагогической, научно-методической литературы, теоретического и практического уровней разработанности данной проблемы. Полученный материал позволил определить проблему, цель, объект, предмет, задачи исследования, сформулировать рабочую гипотезу, теоретически разработать модель взаимодействия социально-педагогической и методической служб общеобразовательной школы.

На втором этапе (2000-2002 гг.) проводилась работа по внедрению модели взаимодействия социально-педагогической и методической служб общеобразовательной школы на базе экспериментальных школ; осуществлялись систематизация полученных данных, анализ результатов и их использование при корректировке модели и совершенствовании организации методической работы в школе, а также в системе повышения квалификации педагогов и методистов общеобразовательных учреждений.

На третьем этапе (2002-2003 гг.) осуществлялись завершение опытно-экспериментальной работы, осмысление результатов исследования и оформление их в форме диссертации.

Теоретическая значимость исследования выражается в том, что уточнены понятия «методическая работа», «функции методической работы», «методическая служба», «методический сервис», «методическая система образовательного учреждения» и их логическое соотношение; определены оптимальные организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы.

Практическая значимость результатов исследования заключается в следующем: разработаны модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб в общеобразовательной школе и технология ее внедрения, управленческие и методические условия обеспечения взаимодействия указанных служб, а также рекомендации по оптимизации управленческой деятельности в целях обеспечения оптимального взаимодействия методической и социально-педагогической служб в общеобразовательной школе и повышению эффективности методической и социально-педагогической работы в общеобразовательной школе, на основе чего разработаны спецкурс «Управление методической работой в школе» и модуль учебного курса «Управление функционированием образовательных учреждений» для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей школ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Уточнение понятий «методическая работа», «функции методической работы», «методическая служба», «методический сервис», «методическая система образовательного учреждения».
2. Положение о том, что одним из важных условий повышения эффективности образовательного процесса является обеспечение взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы.
3. Организационно-содержательные условия оптимального взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы:
 - реализация целевого, организационно-содержательного, технологического и кадрового компонентов взаимодействия служб;

- наличие перспективной Программы развития школы;
- изменение структуры и механизма управления методической и социально-педагогической службами;
- включение в состав служб и управленческой системы специалистов (педагогических и управленческих кадров), подготовленных к решению общих задач.

4. Модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы, реализующая обозначенные выше условия.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций научных статей и тезисов выступлений на конференциях различного уровня: международных (Пятигорск, 2001; Балашов, 2003), Всероссийских (Ставрополь, 1999, 2001; Тверь, 2001-2003; Челябинск, 2001; Белгород, 2001), межрегиональных и региональных (Ставрополь, 2000, 2002, 2003; Казань, 2001), университетских (СГУ, 2000, 2003).

Материалы исследования использовались в управленческой и методической работе лицеев №№10 и 15, гимназии №9, МОУ СОШ №28 г.Ставрополя; гимназии №9 г.Невинномысска, средней общеобразовательной школы №1 с.Грачевка Грачевского района Ставропольского края, в учебном процессе на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров образования Ставропольского государственного университета при ведении курсов «Управление функционированием образовательных учреждений», «Управление методической работой в школе». По теме диссертационного исследования опубликовано 17 печатных работ.

Объем и структура диссертации: диссертация изложена на 214 страницах машинописного текста, иллюстрирована 4 рисунками, содержит 9 таблиц, 9 схем, 11 приложений. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 261 наименование.

ГЛАВА I. Теоретико-методические основы взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

1.1. Методическая и социально-педагогическая службы общеобразовательной школы: функции и модели.

Современные российские школы стремятся активно использовать самый широкий спектр средств, форм, ресурсов, направляемых на обеспечение оптимального сопровождения образовательного процесса для повышения его качества. Создаваемые в этих целях различные службы – методические, социально-педагогические, социо-психолого-педагогические, медико-психолого-педагогические, педологические и другие их разновидности – зачастую недостаточно взаимодействуют друг с другом. Причины такого положения могут быть различны, поэтому для определения оптимальных условий взаимодействия ведущих служб школы возникла необходимость проанализировать представленный в научно-педагогической, научно-методической литературе и в практике работы общеобразовательных учреждений опыт моделирования таких служб, прежде всего методической и социально-педагогической.

Модернизация российского образования, обновление всех компонентов образовательного процесса [99; 225; 238] объективно подняли планку требований к педагогическим работникам. Сегодня, по мнению ученых-методистов, «педагог должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи, а именно:

- диагностировать уровень развития учащихся, выстраивать на основе полученных данных технологичные, реально достижимые цели и задачи педагогической деятельности;

- отбирать целесообразные содержание, способы и средства с учетом зоны ближайшего развития изменяемых познавательных и социальных характеристик учащихся, отслеживать результаты их коррекции;
- выстраивать и реализовывать вариативные образовательные программы развития детей в разных типах учреждений, творчески применять известные и разрабатывать авторские образовательные идеи, технологии, методические приемы и т.д.» [46, С. 45].

Эти требования определяют значимость современного учителя не просто как «предметника-урокодателя», по определению В.И. Андреева [6], а как педагога-исследователя, педагога-психолога, педагога-технолога. В связи с этим растет и значение сопровождения образовательного процесса в целом и работы педагога в частности.

Методическая и социально-педагогическая службы являются в современной школе одними из важнейших служб такого сопровождения.

Реальный уровень образования в значительной степени зависит от уровня профессиональной компетентности педагога и его квалификации, что наравне с другими факторами является, по мнению Ю.А. Конаржевского, одним из источников качества образования [97, С. 299]. В этой связи представляется особенно важным то, какое значение придается в образовательной системе методической работе, способствующей развитию педагогического мастерства. Поскольку методическая работа может существенно влиять на качество обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, правомерно рассматривать ее как важный фактор управления образовательным процессом.

Понятия «методическая работа», «методическая служба», «методист» в педагогическом лексиконе появились всего лишь менее ста лет назад – в начале XX века, хотя материалы о зарождении организационных форм методической деятельности можно найти еще в XIX веке. Так, Положение о гимназиях 1828 г. рекомендовало создавать педагогические советы для обсуждения вопросов содержания и методов преподавания. Во второй

половине XIX века получает распространение практика проведения съездов учителей. К ним готовились выставки педагогической литературы и дидактических материалов, сделанных учителями и учащимися. Съезды начинались анализом уроков, посещенных попечителем учебных заведений, а приглашенные на съезд готовили рефераты о своих педагогических успехах и недостатках. Таким образом, уже тогда определились важные составляющие методической работы: посещение и анализ уроков, самоанализ педагогической деятельности, обобщение личного опыта преподавания, обмен педагогическим опытом. Тогда же стали возникать и прообразы современных методических объединений – предметные секции при обществах взаимопомощи учителям. Знаменательным для развития методической работы событием стал I Всероссийский съезд по вопросам народного образования, который проходил 5-16 января 1914 г. Именно на нем и было впервые указано на необходимость создания службы учителей-инструкторов, теоретически и практически подготовленных и избираемых учительскими организациями. В их обязанности входили разъезды по школам с целью демонстрирования перед учителями на образцовых уроках новейших, практически испытанных приемов и методов постановки учебного дела, чтение докладов по этому вопросу и проверка достигнутого результата [209, С. 11-12].

В 1920-е годы в связи с ликвидацией неграмотности в школы пришло много учителей-неспециалистов, и методическая работа вновь приобрела особую актуальность. Ею стали руководить «методические бюро», позднее преобразованные в педагогические или методические кабинеты, а некоторые – путем расширения – в институты усовершенствования учителей. В 30-х годах в первых Положениях о педагогических кабинетах нашли свое отражение обязанности методистов: посещение и анализ уроков учителей, оказание им консультативной помощи, планирование и проведение заседаний методических объединений, обзор литературы, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

К 60-м годам сложились практически все ставшие традиционными формы методической работы. Этот же период характерен и появлением первых серьезных научно-теоретических исследований, посвященных методической работе. Так, в своем диссертационном исследовании В.Т. Рогожкин определил три основные организационные формы методической работы: педагогический совет, методическое объединение, самообразование.

В 70-80-е годы стали появляться серьезные исследования, затрагивающие те или иные аспекты методической работы. При этом следует отметить, что для указанного периода было характерно ее отождествление с системой работы по обобщению и внедрению в школьную практику передового педагогического опыта и повышением квалификации педагогов. Этим проблемам были посвящены диссертационные исследования А.Н. Бойко, Л.И. Гусева, В.Б. Новичкова. В диссертации З.М. Шевченко «Управление методической службой в общеобразовательной школе» (Ростов-на-Дону, 1989) исследователем анализируется управленческо-методическая деятельность в школе, определяется роль и место в системе методической работы педагогического и методического советов, а также нового для того времени должностного функционала завуча-методиста (заместителя директора по методической работе). В это же время объектом детального изучения становится методическое объединение как одна из важнейших организационных форм методической работы. Этой проблеме посвящена, например, диссертация Е.Н. Липчинской «Школьное методическое объединение как форма организации и совершенствования коллективной педагогической деятельности» (Ленинград, 1988).

В последние годы интерес к методической работе в педагогике и школоведении значительно вырос. Вопросы о том, что такое методическая работа и методическая служба, каковы функции, содержание и формы деятельности последней, каково вообще место методиста в школе, неоднократно и достаточно широко рассматривались как с теоретических, так и с научно-практических позиций в трудах В.И. Андреева, Ю.К.

Бабанского, И.В. Жуковского, Л.П. Ильенко, В.М. Лизинского, А.М. Моисеева, Н.В. Немовой, М.М. Поташника и др. Методическая работа становится объектом диссертационных исследований, среди которых наиболее интересными нам представляются труды Ю.А. Долженко «Повышение эффективной деятельности муниципальной методической службы на основе технологии мотивационного программно-целевого управления» (Барнаул, 1994), Р.И. Будниковой «Подготовка заместителей директоров к руководству методической работой в условиях обновления школы» (Хабаровск, 1996), Л.И. Дудиной «Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов общеобразовательного учреждения инновационного типа (гимназия)» (Челябинск, 1996), Н.А. Лукиной «Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне» (Ростов-на-Дону, 1999).

Традиционно методическая деятельность или методическая работа предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам педагогической деятельности [109, С. 6].

В изданной в 1988 г. под редакцией Ю.К. Бабанского книге «Методическая работа в школе: организация и управление» собственно методическая работа определяется как «целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня

образования, воспитания и развития конкретных школьников» [131, С. 11-12].

М.М. Поташник (1993 г.) рассматривает методическую работу в качестве части системы непрерывного образования педагогических работников в целях «освоения наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся, повышения уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы, обмена опытом между членами педагогического коллектива, выявления и пропаганды актуального педагогического опыта» [197, С. 569].

Н.В. Немова (1999 г.) определяет методическую работу как «деятельность по обучению и развитию кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса» [148, С. 12]. В.П. Симонов (1999 г.) отмечает, что «методическая работа – это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности образовательного процесса: роста уровня образованности, воспитанности и развития учащихся» [207, С. 175].

По определению В.И. Андреева (2000 г.), «методическая работа в школе – это разнообразная деятельность учителей, которая направлена на изучение, овладение и распространение передового педагогического опыта, на повышение профессиональной квалификации и мастерства, на непрерывную работу по самообразованию и профессиональному саморазвитию» [6, С. 80].

Как один из видов гностической деятельности педагогического коллектива школы, способствующей профессиональному росту учителей и развитию учебно-воспитательного процесса, рассматривают методическую работу Л.А. Байкова и Л.К. Гребенкина [12, С. 135].

Методическая работа рассматривается и как «управление процессом профессионального и личностного развития педагогических кадров, развертывание творческого потенциала и педагогической индивидуальности каждого учителя» [179, С. 203].

Т.Н. Макарова (2002 г.) считает, что методическая работа является «основным видом образовательной деятельности, представляющим собой совокупность мероприятий, проводимых администрацией школы, учителями и воспитателями в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на уроках и во внеклассной работе, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса» [120, С. 4].

Ряд авторов разделяют понятия «методическая работа» и «научно-методическая работа», понимая под первой «обязательную составную часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты (разработки, конспекты и т.п.), обеспечивающие педагогические и управленческие действия», а под второй – ориентированную на экспериментальное воплощение «необязательную составную часть методической работы» [137, С. 17].

Для зарубежной школы более характерно выделение не методической работы в целом в привычном для нас понимании, а системы непрерывного повышения квалификации и развития педагогического мастерства, организованной как на государственном уровне, так и в самой средней школе. Для совершенствования профессиональной подготовки в школах США, например, применяют такие формы и методы работы, как взаимопосещение и обсуждение уроков, консультирование молодых

педагогов опытными учителями, деятельность учительских объединений, где идет обмен педагогическим опытом, работа педагогических команд, участники которых практикуют профессиональный тренинг, взаимные оценки работы и т.д. Хорошо налажена система переподготовки учителей и в Японии. Министерство образования регулярно организует курсы, семинары, зарубежные стажировки для ведущих преподавателей и начинающих учителей. Кроме того, согласно официальному порядку, учителю надлежит регулярно менять место своей службы, чтобы постоянно быть в профессиональной форме, совершенствовать свое мастерство [66, С. 37-41].

Сегодня признан тот факт, что методическая работа в общеобразовательном учреждении, организованная современной методической службой, имеет широкие потенциальные возможности для решения самых сложных проблем образования. Для исследований последних лет, посвященных данной теме (И.В. Жуковский, Л.П. Ильенко и др.), характерен, в первую очередь, поиск таких моделей методической службы, которые были бы способны по-новому строить свою работу по совершенствованию профессионализма педагогов, разрешению противоречия между действующей системой управления методической службой и реальными потребностями педагогов, обеспечению адаптивности методической работы в условиях современной школы [74, С. 232].

Таким образом, мы видим, что феномен методической работы прошел в своем развитии достаточно длительный путь, постепенно расширяя и наращивая свое содержание. При этом на протяжении долгого времени методическая работа сводилась в традиционном понимании к таким направлениям, как самообразование и профессиональное развитие, повышение профессиональной компетентности педагогов, обобщение и внедрение передового педагогического опыта, направленным на совершенствование и обеспечение успешности учебно-воспитательного процесса.

Между тем, если проанализировать предмет, цели, задачи, функции, приписываемые методической работе, то становится ясным, что ее понимание оказывается значительно шире даваемых определений.

Предметом методической работы в современном толковании выступают уже не только средства профессионально-педагогической и управленческой коммуникации (формы, методы, приемы, средства), но и содержание обучения (учебные материалы), содержание управленческого воздействия (управленческие решения в виде приказов, распоряжений, программ, планов, методических рекомендаций и пр.) [137, С. 17].

В общем виде к задачам методической работы в школе относят: формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки; повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей; организацию работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов; обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания; организацию работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов; оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе; оказание консультативной помощи учителям в организации самообразования; повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры [170, С. 499-500].

Т.Н. Макарова к основным задачам методической работы относит совершенствование учебных планов и программ, отработку и обновление содержания учебных предметов, совершенствование методики, повышение эффективности проведения всех видов учебных занятий, подготовку пособий и других учебно-методических материалов в соответствии с требованиями

современной науки, совершенствование существующих и внедрение новых форм, методов и средств обучения и воспитания, внедрение в учебный процесс передового педагогического опыта, поиск новых информационных технологий, совершенствование учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса [120, С. 6].

М.М. Поташник, В.М. Лизинский и другие авторы разделяют задачи и функции методической работы в зависимости от ее объектов:

1) к конкретному педагогу:

- совершенствование, обогащение его профессиональных знаний и умений;
- развитие мировоззрения, профессионально-ценностных ориентаций;
- развитие современного стиля педагогического мышления, педагогической технологии, готовности к самообразованию;
- развитие индивидуального педагогического стиля;
- организация информационного обеспечения педагога;
- поддержка педагогов, разрабатывающих и стремящихся к реализации авторских программ, курсов, пособий и др.;

2) по отношению к педагогическому коллективу:

- сплочение на основе выработки единых педагогических требований, общего педагогического кредо, ценностей, традиций;
- выявление, обобщение, внедрение передового педагогического опыта;
- стимулирование массового педагогического творчества, инициативы;
- организационная, педагогическая и содержательная поддержка экспериментальной и инновационной деятельности педагогов и др.;

3) по отношению к государственной системе образования:

- осмысление программно-методических требований, доведение их до педагогов;
- распространение передового педагогического опыта, современных научно-педагогических теорий [232, С. 106-107; 109, С. 6-7].

Как отмечают Т.Н. Макарова, Н.В. Немова, В.Е. Никитин, А.В. Рыкова и др., главное в методической работе – оказание реальной методической

помощи учителю, воспитателю в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, умений и навыков и, в конечном счете, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Основываясь на подходах в определении методической работы такими учеными, как В.И.Зверева, В.М.Лизинский, Н.В.Немова, М.М.Поташник, П.И.Третьяков и др., мы расширили ее толкование с позиций меняющихся требований к самой личности педагога и его профессиональному мастерству, что обусловлено изменившимися социальными реалиями. На протяжении долгого времени методическая работа сводилась в традиционном понимании к таким направлениям, как самообразование и профессиональное развитие, повышение профессиональной компетентности педагогов, обобщение и внедрение передового педагогического опыта, направленным на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Наш подход связан с пониманием *методической работы* как *системы* многообразных, взаимосвязанных управленческих и педагогических действий, направленных на обеспечение качества образовательного процесса через развитие профессионального мастерства педагогов, что значительно расширяет ее *функции*.

Проанализировав многообразие организационно-содержательных форм методической работы в школе с учетом предъявляемых к ней целей и задач, мы можем условно представить их в виде циклов – объединенных единой направленностью (предметом) мероприятий в рамках системы методической деятельности. Выделим следующие такие циклы, которые и определяют *функции методической работы*:

1. Работа по повышению квалификации учителей и воспитателей:

- курсовая подготовка и переподготовка, стажировка;
- организация условий для прохождения аттестации;
- школьные методические семинары;
- педагогические чтения;
- научно-практические конференции;

- единый методический день (неделя) и другие формы.
2. Работа с молодыми педагогами:
 - закрепление наставничества;
 - индивидуальные консультации;
 - постоянный методический семинар.
 3. Работа над единой методической темой школы.
 4. Организация обобщения и распространения передового педагогического опыта.
 5. Организация работы школьных предметных методических объединений, межпредметных творческих групп и лабораторий. В современных условиях целесообразно при методическом совете создавать временные (динамические) творческие межпредметные группы (лаборатории) по таким тематическим направлениям, как:
 - диагностика и прогнозирование образовательного процесса;
 - развитие образовательного процесса, перспективы развития школы;
 - инновационные технологии;
 - изучение и распространение (обобщение) передового педагогического опыта;
 - стандарты в образовании;
 - работа с одаренными детьми;
 - теория и методика воспитательной работы;
 - моделирование учебного плана;
 - экспертиза образовательного процесса и т.п.
 6. Координация работы по совершенствованию содержания образования, которая включает в себя:
 - работу с учебным планом;
 - работу по образовательным стандартам;
 - изучение методических писем по предметам, новых программ;
 - коррекцию содержания образования;
 - реализацию регионального и школьного компонентов учебного плана.

7. Координация деятельности научного общества учащихся (научно-исследовательская работа школьников, руководство работой с одаренными детьми).
8. Методический банк данных (идей) – организация работы методического кабинета, совместная деятельность методической и библиотечной служб школы.
9. Научно-исследовательская, опытно-экспериментальная деятельность школы, связь с вузами.

Функции методической работы вместе с кадровыми, управленческими, учебно-методическими и иными ресурсами, находящиеся в целевом взаимодействии, будут составлять *методическую систему образовательного учреждения*, важнейшей организационной формой которой является методическая служба, а важнейшим принципом – «*методический сервис*», предполагающий заказной (со стороны различных субъектов образовательного процесса) характер методических услуг по оценке, коррекции, стимулированию и совершенствованию педагогической техники учителя.

Сегодня признан тот факт, что методическая работа, организованная современной методической службой, имеет широкие потенциальные возможности для решения самых сложных проблем образования.

Для исследований последних лет, посвященных данной теме (Будникова Р.И., Буйлова Л.Н., Дуброва В.П., Жуковский И.В., Лукина Н.А., Немова Н.В., М.М. Поташник и др.) характерен, в первую очередь, поиск таких моделей методической службы различного уровня (муниципальной, внутришкольной), которые были бы способны по-новому строить свою работу по оптимизации качества образования через совершенствование профессионализма педагогов, разрешение противоречия между действующей системой управления методической службой и реальными потребностями педагогов, обеспечение адаптивности методической работы в условиях современной школы.

Проблема построения оптимальной *модели* методической службы на школьном уровне рассматривается И.В. Жуковским, Л.П. Ильенко, В.М. Лизинским, П.И. Третьяковым и другими.

При этом П.И. Третьяков [191] использует два основных типа программно-целевых структур: *проектные* и *матричные*.

Матричные структуры построены на сочетании линейно-функционального и проектного управления, что позволяет подчинить членов проектной группы руководителю проекта и руководителям линейных и функциональных подразделений, в которых они постоянно работают. В свою очередь, руководители проектов, формируя свои рабочие группы, привлекают специалистов из линейных подразделений, находящихся на различных уровнях управленческой иерархии.

Важно отметить при этом, что «матричная структура, обеспечивая взаимодействие линейно-функциональной и проектной структур, сохраняет всю совокупность информационных связей и не нарушает принцип единоначалия, так как линейное (вертикальное) управление функциональными органами обеих структур закрепляется за одними и теми же уровнями управления» [191, С. 563].

В.М. Лизинский [110] рассматривает методическую службу в общей структуре организационно-педагогической работы, которая выглядит следующим образом:

1 уровень. Методический совет во главе с директором или заместителем директора. Экспертно-аттестационный совет.

2 уровень. Методическая служба в составе заместителя директора, структурные элементы методической службы.

3 уровень. Педагогические инициативные, научно-практические малые группы и собственно педагоги.

Вся методическая работа строится при этом на основе следующих принципов:

- делегирование сверху вниз самых широких прав и возможностей структурным элементам методической службы;
- реализация принципа управления успехом и стимулирования и поддержки активной общественно-педагогической и методической деятельности;
- демократический характер функционирования и деятельности общественно-педагогических формирований.

В основу деятельности закладываются два основополагающих подхода:

- проблемно-диагностический подход, ставящий под сомнение вмешательство извне;
- рефлексия собственной деятельности.

Сегодня активно идет поиск по созданию оптимальной структуры методической службы, в которую включались бы разнообразные службы – информационные, диагностические, аттестационные, экспертные и другие. Каждому сотруднику или структурному подразделению в ней ставится одна цель или одна задача. Однако в этом случае структура оказывается негибкой, не приспособляется к изменяющимся условиям функционирования, проводит распыление сил и средств. Положительная сторона данного подхода состоит в сосредоточении внутри службы всех тех структурных элементов, которые в комплексе ответственны за решение предписанной ей задачи. В том случае, когда одному подразделению необходимо решить сразу несколько задач, построение структуры сводится к такому делению множества задач, решаемых системой управления, при котором взаимосвязь между решением и результатами общих задач будет по возможности большей.

Среди структурных элементов методической службы П.И. Третьяков, например, выделяет пять основных, наиболее существенных.

1. Организационная структура.
2. Структура служебных функций.
3. Информационная структура.
4. Учебно-методическая структура.

5. Научно-исследовательская структура [191, С. 564-565].

Организационная структура формируется в зависимости от рациональных особенностей уровня. Здесь необходима систематизация функций, выполняемых той или иной организацией (школой, научно-методическим центром, информационно-методическим центром, институтом повышения квалификации и др.), что позволяет соотнести кадровый состав с соответствующей должностной структурой и точнее определить требования к квалификации персонала.

Структура служебных функций определяется организационной структурой. Служебная функция является видом служебной деятельности, характеризующейся общей целевой направленностью, однородностью содержания и методов выполнения.

Учебно-методическая структура определяется составом педагогических категорий (учителей, воспитателей, руководителей и других).

Научно-исследовательская структура определяется программой развития региона и используемыми технологиями научных исследований.

Информационная структура состоит из двух информационных систем: научно-методической и управленческой информации.

Структура научно-методической информации формируется пользователями. Информационные потоки децентрализованы и определяются теми, кто запрашивает ту или иную информацию.

Структуру системы управленческой информации определяют информационные потоки документированной информации, поступающей в систему и выходящей из нее. Наиболее существенными параметрами информационного потока являются: число каналов распространения информации, ее плотность, нормы переработки информации.

Штабные полномочия в системе методической службы возлагаются на педагогический совет, а в дальнейшем на созданный научно-методический совет. Эти коллегиальные органы могут носить как согласовательные, так и

функционально-рекомендательные полномочия. По выполняемым функциям все виды работ в школьной методической службе мы делим на два основных направления: учебно-методическая и научно-исследовательская деятельность. Заместители директора по учебно-воспитательной работе отвечают за реализацию первого направления, а заместитель по научно-методической работе – за второе.

Учебно-методический модуль объединяет руководители МО учителей-предметников и заведующих предметными кафедрами, обеспечивая связь с соответствующими подразделениями муниципальной (региональной) методической службы.

Научно-исследовательский модуль объединяет заведующих кафедрами, руководителей лабораторий и временных исследовательских коллективов по межпредметному или проблемному признаку для совместной деятельности с научным руководителем (консультантом) или соответствующим подразделением методической службы более высокого уровня. Воспитательный модуль объединяет методическое объединение классных руководителей (воспитателей), детские органы самоуправления, ученическое самоуправление, поисково-проектные группы [191, С. 565-568].

И.В. Жуковский [71-74] рассматривает методическую службу как «массив структур, влияющих на конечные результаты деятельности» [72, С. 101] и выделяет в ней организационную, учебно-методическую, научно-методическую (исследовательскую) и информационную структуры или модули, понимаемые им как функциональные узлы.

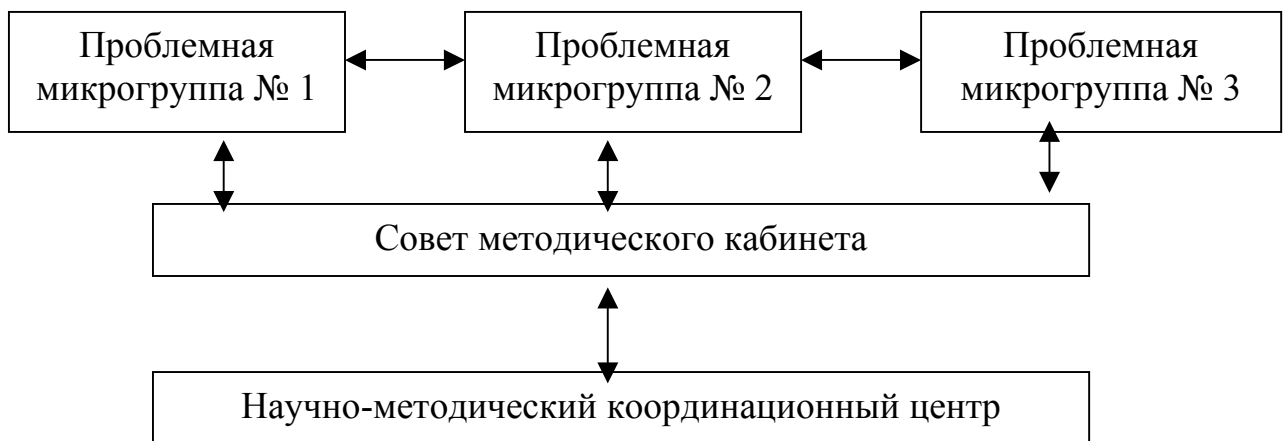
В научной литературе представлены различные модели методических служб образовательных учреждений: дошкольных, школ, учреждений дополнительного образования (В.П. Дуброва, Л.И. Дудина, И.В. Жуковский, Л.П. Ильенко, Е.П. Милашевич, П.И. Третьяков и др.).

В частности, Л.П. Ильенко [84, С. 33-39] рассматривает ряд моделей методических служб школы, которые в условиях реформирования образования, создания различных типов школ (общеобразовательных,

гимназий, лицеев, колледжей, школ-лабораторий) и внедрения новых образовательных технологий способствуют мотивации и активизации профессиональной деятельности педагогического коллектива в решении важнейших задач обучения, воспитания и развития школьников.

Первая модель методической службы (схема 1) предполагает работу коллектива учителей в проблемных микрогруппах, в состав которых входят педагоги различных специальностей, воспитатели групп продленного дня, изъявившие желание совершенствовать свой профессионализм по той проблеме, к которой они проявляют особый интерес.

Схема 1



При этом проблемы творческих микрогрупп, которые будет решать педагогический коллектив в ближайшее время, очень разнообразны, но они будут очень актуальными для данного образовательного учреждения. Количественный состав микрогрупп не должен превышать 10-12 человек. Руководителем группы избирается (или назначается администрацией) высококвалифицированный учитель. План работы проблемной микрогруппы составляется на один год, перспективный – на 3 года. Для членов проблемных микрогрупп характерно неформальное общение, минимум заседаний (3-4 в течение года), так как главное внимание они должны уделять поисковой работе. Формы занятий, заседаний могут быть различными: практикумы, теоретические семинары, «открытые» уроки, диспуты и др.

Итак, в данной модели методической службы центральным звеном являются проблемные творческие микрогруппы. Их успешная работа зависит от следующих факторов:

- а) от количества творческих микрогрупп, так как если их будет больше пяти, то органам, осуществляющим контроль за их деятельностью, трудно будет анализировать их работу;
- б) от качественного и количественного состава группы;
- в) от лидера, руководителя проблемной микрогруппы, ведущего постоянную, рациональную, результативную работу с её членами.

Совет методического кабинета в этой структуре методической службы взаимодействует с проблемными микрогруппами. В его состав входят руководители микрогрупп, директор школы, заместители директора, организатор внеклассной и внешкольной работы, психолог, логопед, дефектолог. Совет утверждает план работы творческих микрогрупп, рассматривает на своих заседаниях (5 заседаний в течение учебного года) глобальные, важнейшие вопросы учебно-воспитательного процесса.

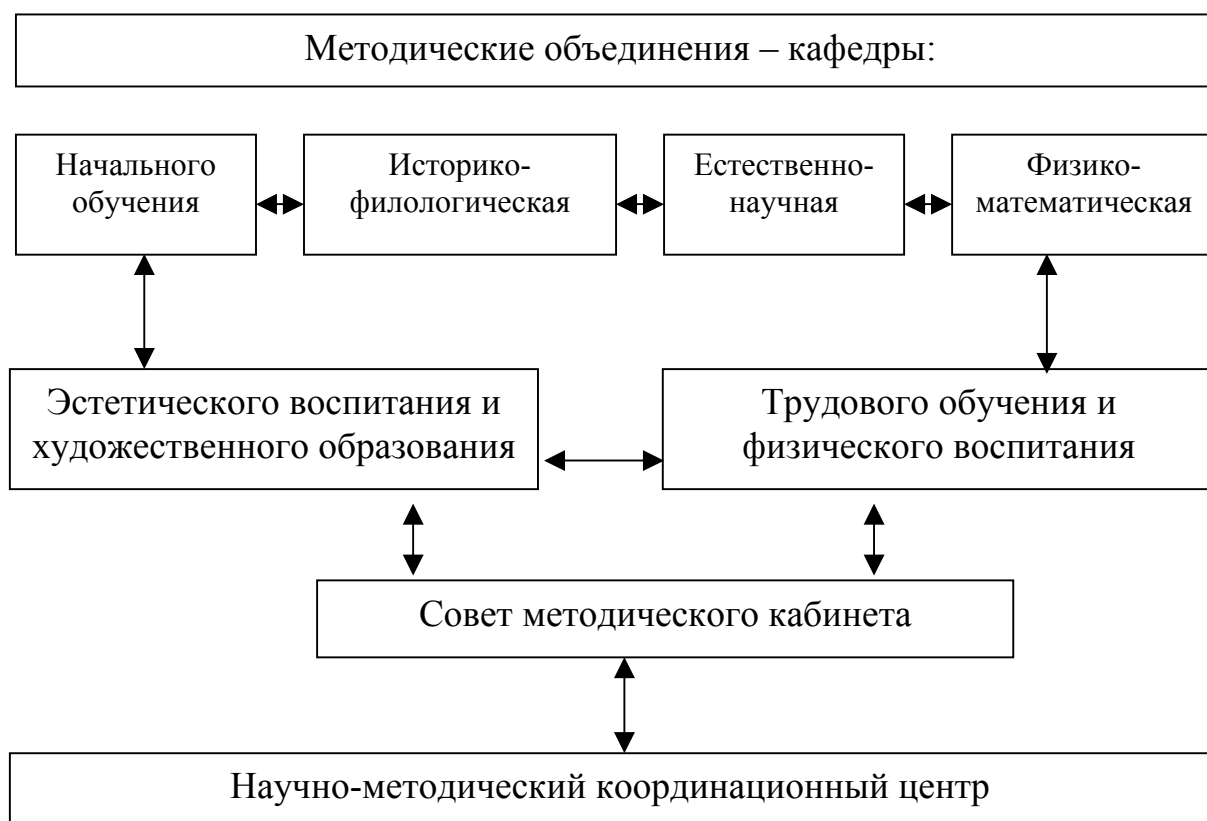
В научно-методический координационный центр, состав которого определяет само образовательное учреждение, должны входить ученые-дидакты и научный руководитель (заместитель директора), психолог, руководители микрогрупп и т.д. Задача центра – корректировать поисковую работу творческих микрогрупп, помогать анализировать результаты обучения и воспитания школьников, инновационную работу педагогического коллектива.

Предложенная модель методической службы будет эффективна и результативна в образовательном учреждении (с численностью педагогического коллектива до 60-ти человек).

Для *второй* модели (схема 2) характерной особенностью является наличие кафедр.

Процесс формирования методических объединений-кафедр должен осуществляться по принципу близости нескольких родственных между собой дисциплин.

Схема 2



В школе, ориентированной на широкую научно-исследовательскую, поисковую работу, предметные методические объединения самостоятельно (без сотрудничества с учеными-дидактами, психологами) не осият трудно решаемые проблемы образовательного процесса, часто возникающие или из-за отсутствия скоординированности новых программ в новых учебных планах школ, или из-за затруднений в реализации Программы развития школы, или из-за сбоя в мониторинге образовательного процесса. И вот тогда возникает необходимость в создании нового звена методической службы – кафедр, которые могут функционировать как вместо методических объединений, так и параллельно с ними.

Кафедра – это объединение учителей и научных сотрудников, важным фактором деятельности которого является обязательная научно-

исследовательская работа ее членов под руководством кураторов – ученых. Кроме того, организаторские и управленческие функции кафедр выполняют заведующие кафедрой, которые либо избираются ее членами, либо назначаются их числа высококвалифицированных учителей образовательного учреждения. Одной из важнейших задач, стоящих перед кафедрами и заведующими, является налаживание межпредметных связей.

Самыми большими по количественному составу могут быть кафедры начального обучения и историко-филологическая, поэтому их члены могут работать в других объединениях этой модели (если выразят личное желание). Кроме того, количество методических объединений-кафедр может быть и больше: это зависит от структуры учебного плана образовательного учреждения. Следует помнить о входящих в состав кафедр кураторах, которые обязательно должны быть представлены в составе совета методического кабинета.

В *третьей* модели службы (схема 3) особое внимание следует уделить таким звеньям, как информационно-аналитический центр, а также экспертный совет.

Центр – необходимое звено в любой структуре методической службы. Состав его определяется методической темой школы. Однако, независимо от темы, в центр должны входить: психолог, логопед, дефектолог, социолог, психоневролог и заместитель директора по инновационной, научно-исследовательской работе.

Эффективность работы центра зависит от слаженности, четкости, реалистичности, прагматичности его действий, а также от грамотного анализа как исследуемых процессов, так и личности учащегося и учителя (последнее, несомненно, теснейшим образом связано с осуществлением Программы развития учреждения).

Для объективного рассмотрения совокупности всех исследований, проводимых специалистами, нужен квалифицированный руководитель

центра, который совместно с программистом осуществляет диагностику и прогнозирование учебно-воспитательного процесса.

Схема 3

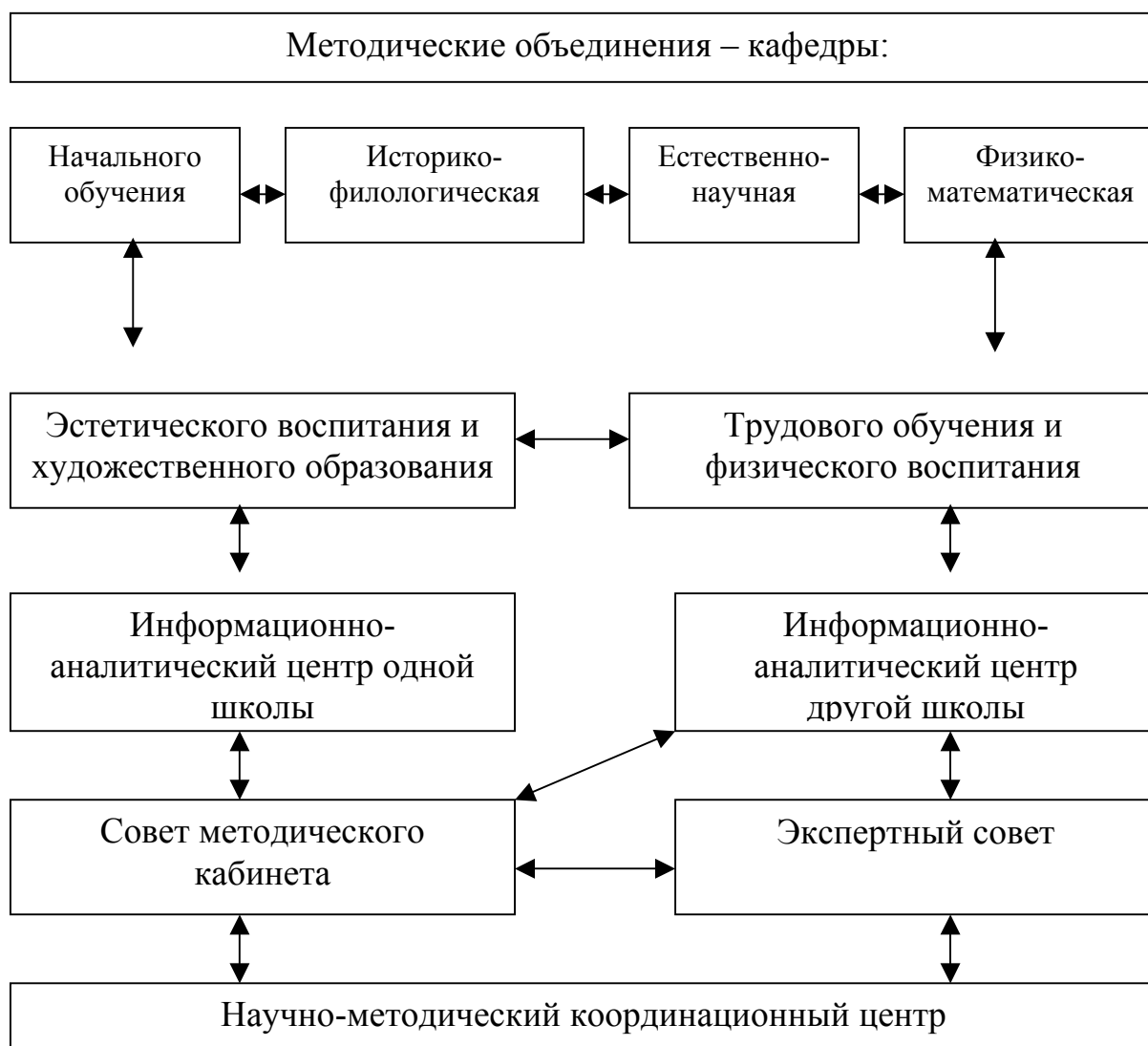


Экспертный совет – важнейшее звено в любой модели методической службы. В него должны входить авторитетнейшие ученые, преподаватели вузов и т.д. Требования к членам совета – компетентность и объективность, которые необходимы для оценки авторских программ, учебных, методических пособий, разработок педагогического коллектива. Экспертный совет должен не только дать оценку, но и указать на недостатки, ошибки, дать рекомендации по доработке представленных для экспертизы

материалов. Экспертный совет может производить исследования различного типа: разведывательные (поверхностные), специализированные (частичные), модульные (комплексные), системные (целостные). Тип исследования может определяться в зависимости от целей и задач.

Четвертая модель методической службы (схема 4) не требует особого комментирования, так как суть функционирования каждого звена уже определена выше. Межшкольная модель методической службы хороша тем, что способствует неординарному решению любого вопроса, возникающего в ходе учебно-воспитательного процесса, так как дает возможность изучения, апробации и внедрения ключевых проблем в сегодняшнем развитии в двух-трех школьных организациях.

Схема 4



Важно, чтобы эти школы работали над одной методической темой, в результате чего у каждой из них появляются свои наработки, свои представления, выводы. Сопоставить, сравнить, обобщить их без особого труда можно на совместных заседаниях совета методического кабинета, а научно обосновать – на заседаниях научно-методического координационного центра и экспертного совета.

Успех функционирования *пятой* модели (схема 5) зависит от желания и готовности к совместной работе и администрации, и педагогических коллективов образовательных учреждений, от консолидации их в коллектив единомышленников, выработки единого педагогического кредо, общих ценностей, традиций. Очевидно, что 2-3 коллективам удастся наиболее успешно реализовать Программу развития, провести качественную апробацию инноваций и экспериментов, разработать стратегию и задачи перехода к новой школе.

Схема 5



Несомненно, последняя модель методической службы требует серьезного изучения, выработки механизма взаимодействия, но она действенна, технологична, актуальна и перспективна, является важным фактором в ходе перестройки и реформирования образовательной системы.

Предлагаемые структуры методической службы – это далеко не весь спектр существующих моделей. Как отмечает Л.П. Ильенко, «образовательные учреждения Российской Федерации – это живой, многоплановый организм, который имеет все возможности для создания авторских программ. Каждое учебное учреждение, исходя из своих интересов, целей и задач, может варьировать звенья любой модели, так как они мобильны, и создавать на их основе свою структуру, работа которой будет результативной, эффективной, позволит максимально активизировать творческий потенциал педагогического коллектива и стимулировать рост его профессионализма» [84, С. 39-40].

Таким образом, анализ опыта построения структур методических служб, представленный в литературе [71-74; 84; 191], показывает, что функциональная структура методической службы и на уровне общеобразовательного учреждения, и на муниципальном (региональном) обусловлена целями и объемом задач, возложенных на нее. Помимо этого существует зависимость и от других факторов, выражающих как общие, так и специфические особенности каждого уровня. Методические службы обладают высоким внутренним динамизмом, поэтому их целесообразно рассматривать как массив всевозможных структур, влияющих на конечные результаты их деятельности.

Основываясь на проведенном анализе представленных в теоретической литературе и эмпирическом материале моделей методических служб, мы под *методической службой* будем понимать такую организационную форму реализации функций методической работы в общеобразовательной школе, которая представлена следующими уровнями:

- организационный (структура службы, ее внутренние подразделения, взаимодействие, связи с другими внутри- и внешкольными подразделениями, нормативно-правовое и документальное оснащение);
- содержательный (функции, направления деятельности);
- технологический (формы работы, используемые средства);
- кадровый (специалисты, участвующие в работе службы, их профессиональная подготовленность).

Исходная идея создания методической службы нового типа состоит в создании условий для смены типа образовательной деятельности: перехода от «знаниевой» модели образования к «способностной». Методическая структура должна обеспечить условия для перехода, а затем и функционирования образовательного учреждения в инновационном режиме, в котором активно ведется экспериментально-исследовательская работа или создаются, внедряются, используются новшества, не характерные для традиционно работающих учебных заведений.

Другим важнейшим направлением в обеспечении образовательного процесса в школе является *социально-педагогическая деятельность*.

Социальная педагогика как отрасль педагогики «изучает социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни» [143, С. 3]. Как известно, термин «социальная педагогика» был введен в научный оборот немецким педагогом А. Дистервегом в середине XIX века, а возникновение социальной педагогики как отдельной отрасли научного знания связывают с деятельностью П. Наторпа (1854-1924). За рубежом становлению социальной работы и социальной педагогики посвящены труды Д. Барнза, Г. Бернлера, Б. Герни, Р. Рамзея, Д. Сноу, Л. Юнссон и др. В нашей стране общим вопросам социальной педагогики и ее применению в школьной практике посвятили свои работы многие современные отечественные ученые: А.И. Акулова, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, В.Н. Гуров, М.П. Гурьянова, В.И. Загвязинский, И.Н. Закатова, Л.В.

Мардахаев, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова, Л.Я. Олиференко, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, П.А. Шептенко, Т.Ф. Яркина и др.

В обобщенном плане сегодня социальную педагогику можно рассматривать как «отрасль педагогического знания об отношениях человека и социума, о факторах, способах и методах социализации личности и ее адаптации в среде обитания, о выявлении, умножении и использовании педагогического потенциала социума (семьи, учреждений, организаций, предприятий, ведомств, частных лиц) в целях развития личности и гуманизации отношений субъектов социальной среды» [76, С. 7-8]. По мнению В. Болотова, «социальная педагогика как отрасль педагогической практики призвана обеспечить предоставление педагогических услуг каждой семье и обществу в целом» [20, С. 4]. Основным методологический принцип социальной педагогики: семья – первостепенная ячейка общества, осуществляющая базисную социализацию детей благодаря усилению всех основных ее функций: воспитательной, рекреативной, коммуникативной, регулятивной, фелицитологической [60, С. 20]. Объектом социальной педагогики рассматривают целостную систему социальных взаимодействий, межличностных отношений человека в сфере его ближайшего окружения, а ее предметом – процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды [22, С. 38]. Сегодня социальная педагогика выполняет следующие функции: воспитательную, социально-правовую, социально-реабилитационную [36, С. 19].

С введением в нашей стране института социальных педагогов в системе общего образования (1991 г.) стало возможным говорить о целенаправленной социально-педагогической деятельности (работе) как специалистов, так и педагогического коллектива школы в целом, то есть о социальной работе, включающей в себя и педагогическую деятельность, направленную на социальную защиту ребенка (подростка), помощь ему в организации себя, своего психологического состояния, на установление

нормальных отношений в семье, школе, в обществе [36, С. 17; 95, С. 140]. Это, в свою очередь, как показала в своих исследованиях В.Г. Бочарова, повысило эффективность образовательно-воспитательного процесса школьников, их *социализированность* [23, С. 32].

Мы понимаем под социально-педагогической работой систему практических мер воспитательного плана, педагогических и социальных действий, направленных: на воспитательную помощь человеку в его нравственном, психическом, физическом, интеллектуальном, эстетическом, социальном развитии, духовном совершенствовании; гуманизацию отношений в социуме, оздоровление и преобразование окружающей среды; удовлетворение жизненно важных потребностей человека и решение его социальных проблем.

Социальный педагог в современной школе – фигура многогранная и важная для обеспечения качества образовательного процесса. Он не только выполняет роль посредника, связующего звена между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами, организациями и учреждениями, призванными заботиться о духовном, физическом и психическом здоровье населения, но и содействует взаимопониманию между отдельными детьми и их окружением, влияет на взаимодействие организаций и учреждений социального воспитания. Школьный социальный педагог – это профессионально подготовленный специалист в области педагогики отношений в социуме. Как указывает В. Болотов, «социальный педагог должен не просто нести в семью педагогические знания, а сообщая с ней решать конкретные проблемы, связанные с конкретным ребенком» [20, С. 4]. Оказывая социально-педагогическую помощь школьникам и их семьям, он реализует следующие функции: аналитико-прогностическую, организационно-коммуникативную, коррекционную, координационно-организационную, функцию социально-педагогической поддержки и помощи воспитанникам и обучающимся, охранно-защитную, психотерапевтическую, социально-профилактическую, реабилитационную. Различны в связи с этим

и его собственные социальные роли: друг, советчик, адвокат, наставник, помощник, эксперт, посредник, общественный деятель, психотерапевт [251, С. 17-27; 214, С. 16-17; 76, С. 120-122].

Важное место в работе социального педагога стала занимать координация работы педагогического коллектива с трудными подростками, их семьями. Он периодически информирует учителей о социально-психологическом климате в отдельном классе и школе в целом, о трудных учениках и их проблемах со сверстниками или в семье и об оказании им необходимой помощи [36, С. 345].

В настоящее время должность социального педагога введена во многих школах. При этом чаще всего этот специалист выполняет функции либо воспитателя, который занимается культурно-досуговой работой со школьниками во внеучебное время (ранее этим занимался пионервожатый), либо социального работника.

Однако реальная практика школ убедительно показывает, что этот специалист имеет свой специфический объем профессиональной деятельности. Социальный педагог – это специалист, который на основе полученных в результате диагностики данных педагогически грамотно может разработать методику социально-воспитательных, методические рекомендации для их реализации в педагогической деятельности разных специалистов школы. Кроме того, он и сам должен уметь педагогически правильно построить воспитательную, социально-педагогическую работу с отдельными учениками, различными группами школьников, их родителями, учителями.

Он может помочь:

а) учителю:

- разработать индивидуальную методику работы с учеником по его обучению и воспитанию;
- организовать социально-педагогическую работу с классом;

- спланировать и оказать помощь в разработке методики реализации взаимоотношений с отдельными родителями;
- помочь в разрешении конфликта между учителем и учеником; учителем, учеником и его родителями; учителем и классом и пр.;
- б) ученику советами (консультацией):
- в работе по самосовершенствованию;
- как преодолеть (предупредить в будущем) конфликтные ситуации, отношения в классе, с учителем, с родителями;
- в) родителям консультацией, советом, методической помощью:
- в налаживании взаимоотношений с сыном (дочерью);
- для корректировки социально-педагогической работы со своим ребенком;
- в развитии (согласовании) отношений с учителем в интересах совершенствования социально-педагогической работы с ребенком.

Как показывает опыт многих школ, в современных условиях социально-педагогическая деятельность специалиста может быть представлена в широких пределах. Данный факт диктует необходимость введения специализаций в социальной педагогике. Наиболее характерными специализациями социального педагога могут быть:

- организатор внеучебной работы (классный воспитатель);
- организатор досуга;
- педагог-психолог;
- социолог;
- социальный работник;
- методист.

Любая из специализаций предполагает, что социальный педагог помимо общепрофессиональной будет иметь и определенную специальную подготовку для выполнения конкретных социально-педагогических задач. Подготовка социальных педагогов различных специализаций может осуществляться как в высших учебных заведениях, так и в рамках дополнительного профессионального образования.

Учитывая такое состояние проблемы взаимодействия школы и семьи, а также сущностные характеристики самого понятия взаимодействия (взаимопознание, взаимоотношение, взаимопонимание, совместные дела, взаимовлияние), следует признать необходимость его методического сопровождения. Оно должно быть направлено, с одной стороны, на социально-психологическую диагностику семьи и самого ребенка в целях определения реальных воспитательных возможностей родителей и потенциальных возможностей развития их детей; с другой стороны, на выработку на этой основе конкретных методических рекомендаций для учителя в его работе с учащимися и их родителями.

Само методическое сопровождение образовательного процесса в общеобразовательной школе в целом можно определить как создание оптимальных психолого-педагогических и технологических условий, обеспечивающих:

1) каждому ребенку:

- комфортность пребывания в школьной и семейной среде;
- преемственность требований в этих средах;
- единство нравственных ценностных оснований;
- адекватный выбор пути, темпов и средств воспитания, развития и обучения;

2) каждому педагогу:

- предоставление необходимых диагностических данных, помогающих организовывать деятельностные отношения с ребенком и его семьей для успешной реализации задач образовательного процесса;
- выработку психологизированных технологий работы с каждым ребенком;
- подготовку конкретных рекомендаций, касающихся методики работы с различными типами семей школьников;

3) каждой семье:

- предоставление психолого-педагогических услуг, способствующих повышению ее воспитательных функций;
- оказание семье помощи со стороны школы в реализации ее ведущей функции – первичной базисной социализации ребенка [57, С. 61].

Ключевыми фигурами в обеспечении названного сопровождения становятся школьные социальный педагог и методист, а управление и реализацию этой работы призвана осуществлять комплексная служба, включающая в себя, кроме них, также психолога, медицинских работников, представителей администрации школы и родителей.

Существенным условием качественной перестройки общеобразовательной школы является повышение психолого-педагогической компетентности ее руководителей и педагогов.

Работа образовательных учреждений в новых условиях требует иных подходов, иного руководства учебным процессом, смелости педагогов, готовых к эксперименту и поиску новых форм работы, к взаимодействию с другими специалистами и службами школы, прежде всего, с социальным педагогом, психологом, медицинским работником, а также с семьей учащегося.

Для повышения эффективности социально-педагогической работы и обеспечения оптимального сопровождения образовательного процесса в школах стали формироваться социально-педагогические службы, которые кроме социальных педагогов включают и других специалистов общеобразовательного учреждения, осуществляющих социальное воспитание. Их включение в целостную социально-педагогическую или в широком смысле – социальную работу – рассматривается следующим образом.

Как указывает Л.В. Мардахаев, «социальная (социально-педагогическая) служба школы – это сложный многопрофильный организм. Его деятельность во многом зависит от организации, управления и компетентности сотрудников. В настоящее время некоторые должностные лица такой службы еще не определены и не включены в штатное расписание

общеобразовательных учреждений. Однако реальная жизнь школы диктует настоятельную необходимость в них. Действенность функционирования службы во многом определяется тем, в какой степени она представляет собой целостный, активный и постоянно действующий организм. Анализ функциональных возможностей каждого должностного лица социальной службы школы и потребностей реальной практики позволяет выделить в ней основные звенья, обеспечивающие ее целостность и эффективность работы...» [128, С. 72].

Можно выделить следующие такие звенья.

1. Организационно-посредническое и прикладное звено. В организационно-посредническое звено входят педагогический совет школы и родительское собрание, а в прикладное – непосредственные организаторы деятельности всей социальной службы школы, то есть заместитель директора по социально-правовым вопросам и заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Они определяют не только, *что* необходимо решать, но и *в какой последовательности*, как это нужно делать. Одновременно им принадлежит функция контроля хода и качества решения социально-педагогических проблем.

2. Исследовательское звено службы, включающее психолога и социолога школы. Они изучают, диагностируют различные явления школьной жизни, социальных групп и отдельных личностей.

3. Аналитическое звено службы. Оно может быть представлено психолого-педагогическим консилиумом, включающим заместителя директора по социальным вопросам, заместителя директора по учебно-воспитательной работе, психолога, социолога, социального педагога (социальных педагогов), специально приглашенных специалистов. Эту роль могут также выполнять педагогический совет и родительское собрание с приглашением необходимых специалистов. Консилиум позволяет проанализировать ситуацию, утвердить окончательный диагноз социально-педагогической проблемы и ее влияние на решение учебно-воспитательных задач, выработать или обсудить

предложения, направленные на ее разрешение. Консилиум позволяет не допустить поспешности, более основательно проанализировать ситуацию и коллективно выработать наиболее целесообразный вариант квалифицированного решения социально-педагогической проблемы.

4. Прикладное звено (практические работники). К ним следует отнести всех, кто может принять участие в решении социально-педагогических проблем школьников, школьных коллективов, учителей и родителей. Речь, прежде всего, идет о должностных лицах: заместителе директора по социально-правовым вопросам, заместителе директора по учебно-воспитательной работе, социальном педагоге, психологе, организаторах внеучебной работы (классных воспитателях), педагогах дополнительного образования, других специалистах социальной службы, если они имеются в штате школы. Кроме того, к практическим работникам относятся и те, кто выполняет обязанности социального педагога и других специалистов социального профиля по совместительству или на общественных началах, как, например, классные руководители, руководители художественной самодеятельности, кружковой работы и пр. [128, С. 72-73].

Общественный контроль деятельности социальной службы могут осуществлять педагогический совет школы и родительское собрание.

В настоящее время во многих общеобразовательных учреждениях, прежде всего в крупных городах, уже есть необходимые силы для формирования школьной *социальной службы*. По мнению Л.В. Мардахаева и других авторов, ее дальнейшее развитие будет обусловлено:

- 1) разработкой и уточнением профессиограммы каждого должностного лица социальной службы школы;
- 2) уточнением функциональных обязанностей должностных лиц службы;
- 3) разработкой рабочего места каждого должностного лица социальной службы, включающего: основные функциональные обязанности специалиста, методические материалы по решению различных

диагностических и прикладных задач, методические рекомендации по их применению и пр.;

- 4) более активным вовлечением в деятельность службы на общественных началах широкого круга специалистов, заинтересованных в успешности ее деятельности (прежде всего из числа преподавателей и родителей, а также специалистов медико-психологической, социально-педагогической и досуговой сфер района и города);
- 5) введением новых, в дополнение к уже существующим, должностей, позволяющих на квалифицированном уровне охватить весь спектр социально-педагогических проблем школы;
- 6) обеспечением профессиональной подготовки всех специалистов социальной службы школы в соответствии с их профессиональным предназначением в высших и средних учебных заведениях страны [128, С. 73-74].

Основными направлениями деятельности социальной (социально-педагогической) службы школы являются:

- выявление среди учащихся отдельных лиц, групп, относящихся к категориям дезадаптированных, имеющих те или иные социальные отклонения, девиации в поведении;
- организация социально-педагогической работы с ними [128, С. 63].

Непосредственное руководство этой деятельностью осуществляет заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе как должностное руководящее лицо осуществляет организацию и руководство воспитательной деятельностью учителей, классных руководителей, воспитателей групп продленного дня, психолога, социальных педагогов.

Каждый из названных специалистов выполняет определенные функциональные задачи в школе, определяющие характер и особенности его диагностической и воспитательной работы. Содержание и направленность деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе

определяется наиболее характерными социально-педагогическими проблемами, которыми живет школа. Они определяются объектом, по отношению к которому строится социально-педагогическая работа. Основными объектами его работы являются: школьный и классный коллективы; отдельные группы школьников, в зависимости от их конкретных социально-педагогических проблем; отдельные школьники – дезадаптированные, дети девиантного поведения, имеющие проблемы, требующие оперативного решения; учительский коллектив – в аспекте его социально-педагогической работы и вопросов повышения педагогического мастерства в области социальной педагогики; родительский коллектив; отдельные семьи, дети которых нуждаются в социально-педагогической помощи; родители, которые могли бы принять участие в социально-педагогической работе с детьми школы; социальная служба школы – для направления усилий ее социально-педагогической деятельности, обеспечения функционирования психолого-педагогического консилиума, повышения педагогического мастерства, обмена опытом.

Содержание и направленность работы заместителя директора по учебно-воспитательной работе охватывает широкий спектр деятельности, что диктует необходимость высокой организации и обеспечения последовательности, наиболее целесообразного и активного управления всем процессом социально-педагогической работы. Ему необходимо обеспечить оперативную диагностику и учет социально-психологических явлений в школьном и классных коллективах и строить работу с учетом выявленных отклонений и проблем, направляя усилия всех должностных лиц школы, коллектива и родителей. При необходимости заместитель директора привлекает к социально-педагогической работе представителей местной администрации, молодежных организаций, работников милиции, других специалистов района.

Наиболее важными направлениями социально-педагогической работы заместителя директора школы являются:

- выявление социально-психологических проблем в школьных коллективах, их направленности и, с учетом этого, определение перспектив социально-педагогической работы;
- предупреждение и преодоление конфликтных ситуаций в школьных коллективах;
- разработка и реализация школьных воспитательных программ;
- анализ разрабатываемых воспитательных программ с различными группами школьников, родительским коллективом;
- выявление дезадаптированных детей и их диагностика – изучение условий их жизни, интересов, потребностей, причин дезадаптации;
- координация воспитательных усилий должностных лиц школы по достижению конкретных социально-педагогических целей;
- помощь и поддержка коррекционно-развивающих классов;
- повышение квалификации учителей в области социальной педагогики;
- профилактическая работа с семьями;
- работа с отдельными семьями, дети которых нуждаются в социально-педагогической помощи;
- установление связей с местными органами администрации, молодежными организациями, медико-психолого-социальными центрами по работе с семьей и детьми, коррекционной работе с детьми и др. в интересах совместного проведения социально-педагогической работы в школе и школьных коллективах;
- координация деятельности психолога и социального педагога в процессе изучения социально-психологических явлений в школе и школьных коллективах, организации всей социально-педагогической работы и др.

Важную роль в деятельности службы играет *психолог школы*. Такая должность уже введена в общеобразовательных учреждениях, определены ее должностные обязанности. В то же время реальный опыт показывает, что в школе психолог используется далеко не всегда по его прямому назначению. Чаще всего в школьной практике имеет место:

- использование психолога как наиболее свободного работника, не обремененного заботами обучения, для выполнения различных заданий административного, общественного и др. характера, необходимость в которых ежедневно возникает в любой школе;
- направление к психологу трудновоспитуемых, педагогически запущенных детей, а также тех, кто по каким-либо причинам не справляется или не хочет справляться с программой обучения, не для диагностики их состояния и проблем, а для социально-педагогической работы с ними;
- привлечение психолога как диагноста индивидуальных особенностей (педагогических возможностей) учителей для информирования администрации школы. Нетрудно спрогнозировать возможную реакцию учителей по отношению к такому психологу как к подручному администрации школы.

Вместе с тем школьная практика показывает, что потребность в психологе как специалисте-диагносте очень велика. В его обязанности должно входить:

- изучение и диагностика индивидуальных особенностей отдельных учеников, представляющих проблемы для учителя, класса, родителей в вопросах учебы, дисциплины, взаимоотношений (такая диагностика позволит делать выводы о путях преодоления возникающих проблем для ученика, учителя, родителей);
- изучение и диагностика социально-психологической атмосферы, социальных проблем внутри отдельных групп учеников, класса, сказывающихся на их учебе и взаимоотношениях (такая диагностика позволит определить характер педагогической деятельности с данной группой, особенности преподавания в данном классе, возможности преодоления конфликтных ситуаций в группе, между классом и учителем, отдельной личностью и классом, группой);

- изучение и диагностика индивидуально-педагогических особенностей и возможностей учителя в зависимости от его педагогического опыта, направленности и действенности работы с определенными группами детей (например, преподаватели параллельных классов, преподаватели начальных классов, преподаватели-предметники и пр.). Это направление требует со стороны администрации школы особого педагогического такта, культуры в использовании полученных данных в работе с учителем, учительским коллективом. Такие данные об индивидуальных особенностях учителя ни в коем случае не должны предаваться огласке, так как могут создавать сложные социально-психологические явления внутри педагогического коллектива, конфликтные ситуации, неадекватные реакции со стороны отдельных учителей. Информация о психодиагностике личности учителя может предназначаться самим учителям в интересах сопоставления с самооценкой, переосмысления себя как личности и своей педагогической деятельности, администрации для оказания помощи учителю в самооценке себя, опыта своей педагогической деятельности, преодоления определенных недостатков и побуждения его к целенаправленной работе над собой;
- участие в психолого-педагогическом консилиуме при оценке социально-педагогической проблемы и выработке путей ее преодоления;
- психолого-педагогическое консультирование учителей, родителей, учеников;
- участие в повышении психологической компетенции должностных лиц школы, родителей и др.

Таким образом, психолог по должностному предназначению выступает диагностом. Использование же полученных им данных в конкретной социально-педагогической работе относится к компетенции других специалистов школы и, прежде всего, социального педагога.

В.Н. Гуровым разработаны и внедрены региональная модель социальной работы с семьей [57], а также современные технологии

социальной работы общеобразовательной школы и дошкольного образовательного учреждения [55; 56; 57; 58]. Он подробно описывает экспериментальную социальную службу школы (реализована на практике в ходе эксперимента на базе МОУ СОШ № 26 г. Ставрополя в 1990-х годах), в структуре которой действуют различные специалисты:

- социальные педагоги личностного уровня (семейные педагоги), которые организуют систему воспитательных воздействий на формирующуюся личность и ее включение в эту систему в качестве активного субъекта;
- социальный психолог, функциями которого являются диагностика социально-психологических ситуаций в семье, микросреде, окружающей семью, а также проведение психологических исследований самих учащихся;
- социальный логопед, в обязанности которого входят проведение углубленного обследования учащихся начального звена и обучение логопедическим приемам родителей детей, имеющих соответствующие проблемы;
- социальный воспитатель, осуществляющий работу на базе сотрудничающего со школой детского сада семейного типа для детей из многодетных семей;
- организатор работы с одаренными детьми;
- социальные врачи-педагоги для работы с детьми-инвалидами, обучаемыми на дому, сиротами, опекаемыми;
- социальные педагоги культурного досуга;
- социальный педагог профессиональной ориентации и социальной адаптации;
- социальный педагог по предупреждению правонарушений несовершеннолетними и оказанию помощи трудновоспитуемым детям и педагогически несостоятельным семьям;
- социальный педагог по экономической защите многодетных и неполных семей;

- социальные педагоги-организаторы – руководители школьной службы развития детских и молодежных инициатив;
- заместитель директора по внеклассной (воспитательной) работе, осуществляющий общую координацию деятельности службы [60, С. 59-60].

Таким образом, мы видим, что каждая из описанных нами служб – методическая и социально-педагогическая – не только играет важную самостоятельную роль в сопровождении образовательного процесса в школе и обеспечении его качества, но и имеет целый ряд характеристик, представляющих условия их взаимодействия в целях повышения эффективности деятельности школы:

- общие стратегические цели деятельности (формирование личности, повышение качества образования);
- общие тактические цели (сопровождение образовательного процесса);
- общие субъекты и объекты деятельности (участники образовательного процесса);
- общие, смежные или взаимозависимые проблемы, решаемые данными службами и т.д.

Все это, по нашему мнению, обуславливает объективные возможности и резервы взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы, формирует базу такого взаимодействия.

1.2. Взаимодействие методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы как психолого-педагогическая проблема.

В последние годы образовательный процесс все больше ориентируется на обеспечение оптимального взаимодействия всех его участников в целях психофизического, умственного, нравственного (духовного) развития ребенка. Усиливаются внимание и требовательность к образованию со стороны родителей, общественности, власти [236, С. 5]. Обозначившийся подход определил особую роль всех субъектов учебно-воспитательного процесса, при этом важнейший из них – педагогический коллектив – уже не может рассматриваться вне тесного взаимодействия с психологической, социально-педагогической, медицинской и другими службами школы. Связующим звеном взаимодействия учителя с указанными службами является методическая служба образовательного учреждения. Ее основной задачей в современной школе становится оказание учителю такой помощи, которая позволила бы ему выбрать оптимальный для ребенка путь обучения.

Прежде чем охарактеризовать саму проблему взаимодействия ведущих служб обеспечения образовательного процесса, возникает необходимость более пристального рассмотрения понятия «взаимодействие».

В современном русском языке взаимодействие определяется как «взаимная связь явлений», «взаимная поддержка» [162, С. 75].

Анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы по данной проблеме показывает, что категория «взаимодействие» является в настоящее время одним из самых основных понятий человекознания и трактуется достаточно многозначно. В *философии* взаимодействие рассматривается как категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид

непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта, с точки зрения философии, могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами. Понятие взаимодействия находится в глубокой связи с понятием структуры. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности. Принцип взаимодействия конкретизируется в учении о причинности. Именно взаимодействие определяет отношение причины и следствия. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Взаимодействие обуславливает развитие объектов. Диалектическая философия рассматривает взаимодействие противоположностей, противоречие в качестве самого глубокого источника, основы и конечной причины возникновения, самодвижения и развития объектов [242, С. 88].

Социальная философия через многообразные и сложные формы взаимодействия характеризует само общество, рассматриваемое, прежде всего, как продукт взаимодействия людей. Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения. В социальном плане взаимодействие людей рассматривается и как способ осуществления преемственности поколений. Передаче опыта, информации от поколения к поколению способствует взаимодействие людей: конкретное поведение, с одной стороны, и подражание этому поведению – с другой [195, С. 37]. Социальное взаимодействие всегда диалогично, слово является в нем, как и в образовательной системе, основным знаком. Поэтому социальное взаимодействие можно представить и как «установление целенаправленной коммуникации между участниками процесса относительно предмета познания или поведения путем какой-либо знаковой системы» [88, С. 172].

Таким образом, философская категория взаимодействия является существенным методологическим принципом познания не только

природных, но и общественных явлений. Познание вещей означает познание их взаимодействия, но и само оно является результатом взаимодействия между субъектом и объектом, в ходе которого происходит обмен, взаимное изменение сторон. Такое понимание позволяет сделать вывод об активности самого процесса взаимодействия, что представляется особенно важным в применении данной категории в психологии и педагогике.

В *психологии* взаимодействие характеризуется как многокомпонентный процесс, включающий в себя взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Все эти подпроцессы взаимосвязаны, детерминированы [157, С. 80-92]. Чем лучше знают друг друга участники взаимодействия, тем больше у них возможностей для формирования положительных личных или деловых отношений, тем шире их потенциал в организации и осуществлении совместной деятельности. В основе взаимодействия – общение, выполняющее перцептивную (взаимовосприятие партнеров по общению), коммуникативную (взаимообмен информацией), интерактивную (собственно взаимодействие партнеров по общению) функции [234, С. 132]. Важная особенность взаимодействия состоит в его причинной обусловленности, когда «каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур» [210, С. 64].

В структуре взаимодействия выделяют различные составляющие его компоненты: поведенческий, аффективный, когнитивный (Я.Л. Коломинский); практический, аффективный, гностический (А.А. Бодалев); регулятивный, аффективный, информационный (Б.Ф. Ломов).

Психологическую сторону взаимодействия помогают раскрыть такие параметрические характеристики, как срабатываемость и совместимость. Срабатываемость определяется как феномен, который характеризует совместную деятельность с точки зрения ее успешности: количества, качества, скорости, оптимальной координации действий партнеров,

основанной на взаимном содействии. Сработавшиеся люди показывают наименьшую речевую продуктивность, наименьшее число эмоциональных высказываний сомнения. Совместимость характеризуется максимально возможной удовлетворенностью партнеров друг другом, значительными эмоционально-энергетическими затратами на взаимодействие, высокой когнитивной идентификацией. При оптимальной сработываемости главным источником удовлетворения взаимодействием является совместная работа, при оптимальной совместимости таким источником служит процесс общения [195, С. 39].

Как указывает Б.Ф. Ломов, взаимодействие и общение «как бы пронизывают» совместную деятельность, играя организующую роль. Структура совместной деятельности складывается через взаимодействие между отдельными ее участниками. Взаимодействие становится общением при условии взаимного обмена мыслями и чувствами, с образованием «общего фонда» этих мыслей и чувств, знаний, умений, навыков, интересов, ценностей.

Взаимодействие в общении – это система взаимно обусловленных действий партнеров по общению, направленных на взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок с целью обеспечения результативности общения и выработки единой стратегии. В зависимости от целей различают следующие стратегии поведения в общении:

- 1) сотрудничество, предполагающее максимальное достижение участниками взаимодействия своих целей;
- 2) противодействие, предполагающее ориентацию лишь на свои цели без учета целей партнера;
- 3) компромисс, предполагающий частное, промежуточное (временное) достижение целей ради сохранения условного равновесия отношений;
- 4) уступчивость, предполагающая принесение в жертву собственных потребностей для достижения целей партнера;

5) избегание (уклонение), предполагающее уход от контакта, отказ от стремления к достижению своих целей для исключения выигрыша другого [234, С. 162-163].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, субъект-объектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на его основе людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

Проведенный нами анализ литературы показал, что психологическая наука разделяет групповое и межличностное взаимодействие. В первом случае оно представляет собой «процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [210, С. 65]. Такое взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, а его видами являются содружество, конкуренция и конфликт. Во втором случае оно может широко трактоваться как «случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок» [210, С. 65]. Основными видами межличностного взаимодействия являются сотрудничество (кооперация) и соперничество (конкуренция).

В *психологии управления* рассматривается взаимодействие в управленческом общении (Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, С.И. Самыгин, А.Л. Свенцицкий, Л.Д. Столяренко, А.А. Урбанович, Г.В. Щекин и др.). При этом, под управленческим общением понимают «общение между собеседниками, занимающими социальные позиции соподчиненности или относительной зависимости исходя из выполняемых социальных ролей, направленное на оптимизацию процесса управления и разрешение проблем совместной деятельности в организации» [234, С. 131]. В его процессе

участники не только воспринимают и понимают друг друга, не только обмениваются информацией, но и планируют общую деятельность, обмениваются действиями, вырабатывают формы и нормы совместных действий. В качестве структурных компонентов процесса взаимодействия в общении выделяют субъекты взаимодействия, взаимную связь (на основе формальных и неформальных отношений), взаимные воздействия, взаимные изменения субъектов взаимодействия (на основе изменения точек зрения, взглядов, представлений, отношений, поведения, деятельности и др.). Характерные черты управленческого взаимодействия, по мнению А.А. Урбановича, состоят в том, что оно:

- во-первых, является необходимым и обязательным элементом совместной деятельности, без которого проблематично говорить о результативности социальной активности человека;
- во-вторых, основу взаимодействия составляет многообразие межличностных контактов и действий;
- в-третьих, для взаимодействия характерна циклическая причинная зависимость действий партнеров, когда поведение каждого выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [234, С. 161-162].

Эффективность взаимодействия с точки зрения психологии управления зависит от целого ряда условий и правил, которые связаны с дистанцией и позицией в общении. Важное значение могут иметь также время, место, ситуация, стиль, тон общения.

В *педагогике* взаимодействие понимается как личностный контакт участников образовательного процесса, имеющий следствием изменение поведения, деятельности, отношений, установок и т.д. В этом смысле взаимодействие тождественно педагогическому общению (С.Н. Батракова, В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, И.Б. Котова, В.А. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.), которое представляет собой «социально-нормативные формы взаимодействия педагогов с учащимися» [170, С. 394]. Кроме того, как

показывает анализ научно-педагогической литературы, в педагогику введены понятия: «педагогическое взаимодействие» (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Г.И. Щукина и др.), «личностно-развивающее взаимодействие» (В.Г. Калинин, И.Б. Котова, В.А. Петровский), «продуктивное учебное взаимодействие» (В.Я. Ляудис), «ценностное взаимодействие» (А.В. Кирьякова). Взаимодействие рассматривается и как условие актуализации человеческой субъективности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова), как процесс развития творческого потенциала учителя и ученика (В.Г. Рындак, Е.Л. Федотова).

Взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся, замещает в современной педагогике активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике. Основными параметрами педагогического взаимодействия являются взаимоотношение, взаимопринятие, поддержка, доверие, а его сущностью – «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь» [171, С. 61].

Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. С позиций гуманистически-ориентированного педагогического процесса взаимодействие педагога и ученика (воспитанника) может быть успешным, если обе стороны в нем выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры [95, С. 18-19]. Действительное взаимодействие учителя и учащихся в обучении является центральным звеном в *педагогике сотрудничества* [205, С. 154].

Педагогика вычленяет различные плоскости взаимодействия. Мы в ходе анализа теоретических источников выделили следующие подходы к этой проблеме: взаимодействие «учитель-ученик» в учебно-познавательном

процессе (З.И. Васильева, Г.Е. Конникова, И.Б. Котова, Т.П. Мальковская, Е.Н. Шиянов); взаимодействие «личность-коллектив» (Э.В. Васильева, Б.З. Вульф, М.Г. Казакина, Л.И. Новикова); взаимодействие «учитель-родители» (Р.Г. Гурова, Е.И. Наседкина, Н.Г. Спицын, А.Г. Хрипкова). Что касается такой важной диады, как «учитель-учитель», то в ней чаще взаимодействие рассматривается с позиций морально-психологического климата, возникающего не только на формальной, профессиональной основе, но и на основе неформального общения (Н.П. Аникеева, В.С. Грехнев, В.С. Лазарев, Р.Х. Шакуров и др.). При этом *взаимодействию специалистов* на профессиональном и межпрофессиональном уровнях уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание.

Дидактическое взаимодействие «преподавание – учение» определяет самое существование процесса обучения, его структурную организацию, две существенные стороны обучения. При этом содержание, методы, организационные формы обучения рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения [205, С. 52-53].

Педагогическая психология (И.А. Зимняя, Л.Д. Столяренко) выделяет шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении: конструктивную, организационную, коммуникативно-стимулирующую, информационно-обучающую, эмоционально-корректирующую, контрольно-оценочную [223, С. 495].

В *социальной педагогике* в последнее время достаточно много внимания уделяется взаимодействию семьи и школы, при этом раскрывается новый характер взаимоотношений в триаде «учитель – ученик – родители», различные аспекты взаимодействия семьи и школы и, прежде всего, «ценностное взаимодействие» (И.В. Власюк). Процесс взаимодействия семьи и школы – явление динамическое, зависит от разнообразия видов совместной деятельности. При этом школа в решающей мере влияет на эффективность

взаимодействия семьи и социума в решении задачи социализации личности (В.Н. Гуров).

Таким образом, на основе проведенного анализа научной литературы мы понимаем под *взаимодействием* сложный процесс воздействия различных объектов друг на друга в целях обеспечения эффективной деятельности и достижения оптимального ее результата. В основе такого процесса лежит единство цели, обеспечивающей сотрудничество, а само взаимодействие характеризуется такими параметрами, как срабатываемостью и совместимостью, способствующими расширению многообразия деятельности. Взаимодействие – не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ успешного решения поставленных задач, ведущий принцип построения модели совместной деятельности субъектов, связанных общностью цели и объекта.

Определяющую роль в обеспечении такого сотрудничества в общеобразовательной школе играют взрослые участники образовательного процесса, то есть специалисты.

Специфика современной общеобразовательной школы, массовой по своему характеру, определяется, по словам Е.А. Ямбурга, «ее направленностью на максимальную гибкость модели за счет дифференциации и индивидуализации образования на основе учета психофизиологических особенностей детей, их способностей и склонностей. В свою очередь, это невозможно без комплексной диагностики и коррекции с привлечением всех необходимых специалистов» [257, С. 50-51]. Кроме того, само понятие качества образования связано с такими категориями, как здоровье, благополучие, защищенность, самореализация, уважение. Современные тенденции модернизации образования, переход на новую содержательную и технологическую модель образования диктуют настоятельную необходимость в дальнейшем развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе. Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение представляют ответ

науки и практики на требования общества гарантировать помощь и поддержку любому ребенку. Эффективность такого сопровождения зависит от уровня сотрудничества, согласованности действий обеспечивающих его специалистов, что полностью отвечает требованию комплексного, интегративного подхода к развитию ребенка. Только совместная работа (в условиях «одной команды») психологов, социальных работников, педагогов, валеологов, физиологов, медицинских и юридических специалистов может дать реальный результат [192, С. 55-56]. А это значит, что важное значение имеет *взаимодействие* самих педагогов, других специалистов, их профессиональных формирований, а также звеньев и служб, призванных обеспечивать сопровождение образовательного процесса. К числу таких служб, прежде всего, необходимо отнести методическую, психологическую, дефектологическую, медицинскую, логопедическую, социально-педагогическую и другие.

Проблеме взаимодействия служб сопровождения образовательного процесса в науке всегда уделялось большое внимание. При этом, как показывает наш анализ научно-теоретической и эмпирической базы исследуемой проблемы, можно отметить два основных подхода в ее решении учеными и практиками.

С одной стороны, привлечение психологов, медиков, дефектологов, логопедов, социальных педагогов к обеспечению образовательного процесса в школе должно, по мнению исследователей, способствовать реализации комплексного подхода в обучении на основе программы изучения ребенка различными специалистами, составляющими службу психолого-педагогической и медицинской помощи детям в условиях школы (М.М. Семаго, Е.А. Ямбург и др.). При этом и сам образовательный процесс рассматривается с позиций его валеологизации, психологизации (С.Д. Максименко, Р.В. Овчарова, В.И. Петрушин, Е.И. Рогов и др.). Е.А. Ямбург так определяет исходные позиции руководителя школы в отношении привлекаемых к работе специалистов:

- формирование директором с руководителями школьных подразделений пакета заказов, отражающих актуальные и перспективные для данного образовательного учреждения проблемы развития, которые решить без указанных специалистов не представляется возможным;
- создание в школе соответствующих организационных структур или служб (например, центра диагностики и развития, медико-психологической лаборатории, педологического консилиума и т.д.);
- организация системы постоянно действующих семинаров для учителей, помогающих им интерпретировать и использовать материалы названных служб в педагогической работе;
- планирование всей работы школы на основе комплексной диагностики личности ребенка и образовательного процесса [257, С. 54-55].

С другой стороны, активно разрабатывается научно-педагогическое направление, определяющее необходимость повышения требований к уровню профессиональной компетенции, в том числе психологической, социально-педагогической, самого учителя. При этом, например, психолого-педагогическая компетентность учителя рассматривается как условие повышения педагогической культуры и его творческого саморазвития (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев, В.А. Карнаухов, Л.А. Машина, Е.В. Попова), роста профессиональной квалификации и профессионального мастерства (В.Д. Алферов, Р.А. Анисимова, В.Г. Быкова, И.Я. Зязюн, Л.М. Митина), формирования профессионального стиля (О.В. Кондратьева), оптимизации педагогической деятельности в целом (М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, В.И. Петрушин).

Следует отметить, что более разработаны в настоящее время проблемы взаимодействия учителя (классного руководителя) с психологом, создания и деятельности психологической службы школы (Е.Д. Божович, Л.В. Варначева, Т.А. Гусева, Р.Б. Джуженова, И.В. Дубровина, Н.В. Ключева, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.В. Морозова, Р.В. Овчарова, Е.И. Рогов, В.А. Родионов, М.А. Ступницкая, Е.А. Ямбург и др.), взаимодействия психолога и

социального педагога, а также организации и проведения комплексного медико-психолого-педагогического или педологического консилиума (В.И. Петрушин, М.М. Семаго, Е.А. Ямбург).

Вместе с тем, остается недостаточно решенной проблема обеспечения механизма оптимального внедрения данных социально-педагогической и психологической диагностики и результатов деятельности в собственно образовательный процесс. Е.Д. Божович, Н.В. Ключева и другие исследователи отмечают в этой связи сохраняющийся разрыв между психологической наукой и педагогической практикой, недостаточное взаимопонимание различными специалистами сущности и особенностей школьной жизни, слабое методическое оснащение диагностической и коррекционной работы специалистов [18, С. 60; 93, С. 5-6]. В свою очередь, это ведет к трудностям взаимодействия в диадах «учитель-ученик», «учитель-родители», снижает эффективность образовательного процесса.

В научно-педагогической литературе (Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Г.Н. Штинова и др.) рассматривается взаимодействие не отдельных специалистов, а *функций социального педагога и методиста в одном лице*. Такой специалист занимает особое место среди работников социальной службы школы. Это должен быть педагог, имеющий опыт преподавательской деятельности, способный завоевать авторитет и пользующийся уважением у учителей школы, учеников и их родителей. Выпускник высшей школы таким багажом обладать сразу не может, и к нему вряд ли обратится за советом учитель, проработавший какое-то время в школе и имеющий проблемы в обучении и воспитании учеников или во взаимоотношениях с родителями. Начинаящий учитель также не будет спрашивать совета у такого же, по опыту работы, как и он сам. Социальным педагогом-методистом может быть наиболее авторитетный учитель школы по возрасту, опыту и действенности педагогической работы, прошедший специальную подготовку (переподготовку). Характер его профессиональной деятельности определяется объектом и кругом решаемых проблем.

Объектами профессиональной деятельности социального педагога-методиста являются:

- учителя, имеющие проблемы в работе с учеником (учениками) класса, с учащимися класса коррекционно-развивающего обучения (класса выравнивания);
- учителя, имеющие трудности методического характера по вопросам социально-педагогической работы с отдельными категориями учеников или с классом в целом;
- родительский коллектив класса, школы, отдельные родители – по вопросам методики воспитательной работы (коррекции воспитательной деятельности) с учетом возрастных проблем детей, а также координации воспитательных усилий учителей и родителей в работе с учеником, коллективом класса;
- актив класса, школы – по методике организаторской деятельности в процессе социально-педагогической работы;
- отдельные школьники – по вопросам самовоспитания и самообразования.

Наиболее важными направлениями социально-педагогической деятельности методиста являются методическое руководство и помощь. К ним относятся:

- методическая помощь учителю в работе с классом, группой учеников, отдельными учениками для достижения определенных учебных целей;
- проведение методических семинаров с учителями по проблемам социально-педагогической работы, обучения и воспитания трудных (проблемных) детей;
- организация и проведение социально-педагогических лекториев для родителей;
- консультационная помощь родителям в социально-педагогической работе со своим ребенком, отдельным ученикам в вопросах самосовершенствования и др.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что *общеобразовательная школа в лице методической и социально-педагогической служб имеет большой кадровый, творческий, деятельностный потенциал для повышения социально-педагогической и методической оснащенности образовательного процесса.*

Однако потенциал описанных специалистов и организационных форм их деятельности до конца не используется. В качестве примера можно привести, прежде всего, проблему недостаточного, на наш взгляд, применения данных социально-педагогической диагностики в частности и результатов социально-педагогической работы в целом методической службой школы для выработки наиболее оптимальных подходов и выбора педагогической техники в работе с конкретными учащимися и их родителями. Одним из условий решения указанной проблемы может стать прямое сотрудничество методической и социально-педагогической служб в работе с семьями учащихся в целях повышения эффективности образовательного процесса.

Необходимость и важность сотрудничества семьи и школы никогда не ставились под сомнение.

Проблема поиска условий оптимального взаимодействия семьи и школы в целях успешного формирования личности ребенка давно находится в центре внимания общей и социальной педагогики.

О взаимосвязи школьного и семейного воспитания писали Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, П.А. Сорокин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.

Проблемы педагогической и социально-педагогической работы с неблагополучными семьями и трудными, педагогически запущенными подростками освещены в трудах Л.С. Алексеевой, М.А. Алемаскина, З.В. Баерюнаса, В.Н. Гурова, Е.М. Данилина, З.В. Дунаевой, Э.Г. Костяшкина, А.И. Кочетова, И.А. Невского, Л.Я. Олиференко, Ю.И. Юрички и др.

Пути и формы взаимодействия семьи и школы в образовательном процессе являлись предметом исследований Л.В. Байбородовой, В.С. Богословской, Э.В. Васильевой, И.В. Гребенникова, В.Н. Гурова, Л.И. Маленковой, В.А. Малышевой, Л.Г. Петряевской, А.С. Роботова, В.Д. Семенова, В.Г. Сенько, Н.Ф. Шинкаренко и др.

В указанных работах достаточно полно освещены школа как социально-педагогическая система и семья как объект социальной работы школы; исследуются различные аспекты использования воспитательного потенциала семьи и способы его повышения через социально-педагогическую деятельность школы.

Родители являются первыми и основными учителями ребенка до его поступления в образовательное учреждение и выполняют эту роль в дальнейшем. Эффективность работы школы по обучению детей во многом зависит от того, насколько она взаимодействует с семьей. Доказано, что подростки, семьи которых не взаимодействуют со школой, испытывают большие сложности во взаимоотношениях и с семьей, и со школой [91, С. 134]. Вместе с тем, сегодня в российском обществе ощущается резкое снижение роли семьи в социализации детей, что связано с малообеспеченностью, бедностью семей, высоким уровнем занятости родителей; усугубляется дезорганизация жизни семей, возрастает нестабильность браков, разрушаются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции; усиливается конфликтность между супругами, родителями и детьми и т.д. [65, С. 3].

Стремительные изменения, происходящие в современном российском обществе, отразились и на динамике взаимоотношений семьи и школы. Прежде всего, это связано с проявлением тенденции отчуждения родителей учащихся от общеобразовательного учреждения. Коммерциализация высшего образования, ожидаемый переход к практике единого государственного экзамена минимизирует в их глазах роль средней школы, сводя ее в обывательском представлении лишь к необходимому этапу,

дающему формальный документ – аттестат, без которого не примут в вуз документы абитуриента. Опросы родителей старшеклассников показывают, что большинство из них даже при высоком качестве преподавания учителей не уверены в том, что оно будет достаточно для поступления в вуз. Отсюда – перераспределение отношений и ресурсов семьи от уменьшения внимания к школе в сторону его увеличения в пользу репетиторства, устройства ребенка на различные подготовительные и консультационные курсы, а также накопление денежных средств на поступление и обучение в вузе.

Стремясь обеспечить свое выживание и функционирование, школа вынуждена все чаще обращаться к родителям за финансовой поддержкой, что в нынешней ситуации также не способствует сближению позиций семьи и школы. Более того, именно нюансы финансовых взаимоотношений, по статистике, стали выходить на одно из первых мест среди конфликтогенных факторов в данной диаде. Наконец, не изжиты до конца и устаревшие стереотипы восприятия родителей самими педагогами.

От преодоления отчуждения семьи и школы во многом зависят обеспечение мотивации ученика к обучению, гармонизация семейного и школьного воспитательного воздействия на личность ребенка, а в целом и качество образования. Но решить эту проблему можно только при условии изменения подходов в работе школы с семьей. Эти подходы должны предусматривать следующее: рассмотрение школы как помощника семьи (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, В.Н. Гуров и др.), развитие социальных функций школы, переход к «социально эффективной школе» (Г.Д. Глейзер), расширение и совершенствование форм и средств социально-педагогической работы школы с семьей.

Как мы уже отмечали ранее, успешность педагогического процесса зависит от того, как складывается взаимодействие его участников и, прежде всего, взрослых субъектов – школы и семьи. Вместе с тем, при совпадении их интересов, ориентированных на благополучие детей, сотруди́ческие отношения остаются либо формальными, опосредованными, либо вообще не

складываются. Так, по данным Центра социологических исследований Министерства образования РФ, в течение учебного года родители встречаются с педагогами своих детей в среднем 3 раза. При этом до 40% родителей считают, что воздействие школы на детей не имеет никакого воспитательного эффекта [213, С. 16-17]. Сами учителя, как правило, сомневаются в достаточности уровня педагогизации родителей учащихся.

Это требует методического обеспечения работы школы с семьей. Оно должно быть направлено:

- с одной стороны, на социо-психолого-педагогическую диагностику семьи и самого ребенка в целях определения реальных воспитательных возможностей родителей и потенциальных возможностей развития их детей;
- с другой стороны, на выработку на этой основе конкретных методических и социально-педагогических рекомендаций для учителя (классного руководителя) в его работе с учащимися и их родителями.

Само методическое сопровождение социально-педагогической работы можно определить как создание оптимальных социо-психолого-педагогических и технологических условий взаимодействия школы и семьи учащегося.

Работа с семьей учащегося, по нашему мнению, является одним из важнейших направлений комплексной деятельности методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

В качестве реального инструмента, способствующего достижению оптимальных результатов образовательного процесса, может быть использовано более тесное *взаимодействие социально-педагогической и методической служб школы в работе с семьей*. Это как раз та область применения педагогических усилий, которая, с одной стороны, требует такого взаимодействия, а с другой стороны, предоставляет наибольший простор в построении моделей эффективного сотрудничества различных школьных служб и специалистов.

Вслед за многими учеными (Е.Д. Божович, Н.В. Ключевой, Е.А. Ямбургом и др.) мы считаем, что решению этих проблем существенно способствовало бы более тесное обеспечение взаимодействия специалистов в рамках комплексной модели, адаптирующей и интерпретирующей на высоком профессионально-методическом уровне необходимую учителю базовую информацию всех специалистов, связанных с изучением личности ребенка, его семьи, социума.

На сегодняшний день, как показывает проведенный нами анализ научной литературы, фундаментальных исследований по разработке и внедрению подобной модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб в общеобразовательной школе практически, поэтому данные службы действуют относительно автономно, что значительно снижает эффективность работы школы по обеспечению качества образовательного процесса.

Это дает основание говорить о недостаточной научной проработанности проблемы взаимодействия методической службы общеобразовательного учреждения с другими службами обеспечения образовательного процесса, прежде всего, с социально-педагогической.

1.3. Основные подходы к разработке модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Методическая служба современной школы должна быть неразрывно связанной и взаимодействующей со всеми другими подсистемами и службами школы, в том числе с социально-педагогической. Такое взаимодействие диктуется, прежде всего, необходимостью обеспечения оптимального сопровождения образовательного процесса.

Мы предположили, что наиболее оптимально реализация такого взаимодействия может быть представлена как *модель*, традиционно включающая в себя организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый компоненты. Организация такой модели должна интегрировать усилия не только методистов, педагогов, но психологов, социальных педагогов, других специалистов, участвующих в сопровождении образовательного процесса в школе.

Прежде чем перейти к описанию самой модели, необходимо, однако, определить основные научно-теоретические позиции в отношении моделирования как научного метода.

Моделирование – теоретико-познавательная процедура, которая осуществляется на основе абстрактно-логического мышления. Модельное мышление креативно и конструктивно, так как нацелено на создание чего-то нового, на улучшение существующего состояния объекта. В то же время, оно ситуационно и реалистично, «обязывает к видению не только своих возможностей и сильных сторон, но и своих неизбежных слабостей и ограничений» [184, С. 57].

В логике и методологии науки (В.П. Кохановский) *модель* рассматривается как «аналог определенного фрагмента реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образов»,

«представитель», «заместитель» оригинала в познании и практике [101, С. 276].

В социальных науках под моделью понимается «символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах» [184, С. 46].

Применительно к нашему исследованию модель имеет конкретно-практическое, а не только теоретическое, оторванное от реального объекта содержание, так как связано с непосредственной практикой управленческой деятельности в школе, апробировано в условиях конкретных образовательных учреждений. Формы моделирования и виды моделей могут быть различными. Задачам нашего исследования в наибольшей степени отвечает *структурно-функциональная модель* [259, С. 35], которая позволяет путем установления структурного подобия модели и оригинала на основании информации о модели получить необходимые данные о функции оригинала. Предлагаемая нами в диссертационном исследовании модель представлена в структурно-графической и описательно-текстовой формах.

Модель должна отвечать таким критериям (основным технологическим требованиям), как:

- *концептуальность*, которая предполагает опору на определенную научную концепцию (философскую, социологическую, психолого-педагогическую);
- *системность*, то есть наличие в модели основных признаков системы – логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности;
- *управляемость*, связанная с возможностью диагностического целеобразования, одним из аспектов которого является развитие личности в целом, планированием и предварительным проектированием процесса обучения и воспитания, его алгоритмируемостью, а также поэтапной диагностикой;

- *корректируемость*, указывающая на возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов;
- *эффективность* по результатам и *оптимальность* по затратам;
- *воспроизводимость*, которая подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) модели.

По отношению к процессам проектирования системы внутришкольного управления и ее подсистем (а проектируемая нами модель как раз и относится к таковым) модели должны выполнять определенные функции. А.М. Моисеев к ним относит функции аналитического описания действующих систем и объяснения причин их недостаточной эффективности, прогнозирования новых требований и трудностей, а также возможных последствий внедрения новшества и предостережения от ошибок, эталона (нормы) по отношению к старым или действующим моделям, нормативного описания нового типа системы, содержательного основания проекта реальной системы [184, С. 57-58].

Модель как в достаточной мере обобщенное представление о норме может модифицироваться в зависимости от многообразия возникающих ситуаций. Такое понимание представляется важным применительно к условиям различных типов и видов образовательных учреждений, их внутренним, специфическим особенностям, что расширяет возможности адаптации и применения предлагаемой нами модели взаимодействия комплексной, многофункциональной методической службы с социально-педагогической службой.

При формировании указанной модели мы опирались на следующие *методологические подходы*: системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный, а также этнопедагогический – с учетом особенностей экспериментальной школы.

1. Системный подход.

Системный подход позволяет рассматривать объекты как системы, ориентирует на исследование целостной природы объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую схему.

Система, таким образом, является ключевым понятием данного подхода. В самом общем виде она трактуется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связанных друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [242, С. 610].

Опираясь на теоретические разработки таких ученых, как В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, В.П. Кохановский, В.С. Лазарев, И. Пригожин, П.И. Третьяков, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др., мы учитывали следующие основные требования данного подхода:

- а) выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;
- б) анализ того, насколько поведение системы обусловлено особенностями элементов и структуры в целом;
- в) исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и внешней среды;
- г) изучение внутренней структуры, иерархии, присущей данной системе;
- д) рассмотрение динамизма системы и др.

С позиций системного анализа описать какой-либо объект как систему – «значит определить его системные объекты, их связи и свойства» [106, С. 46]. Мы рассматриваем школу как систему, которая обеспечивает свою функцию через деятельность, предполагающую активность всех ее участников, подсистем. Подсистема – такая часть системы, которая сохраняет ее основное качество. Из этого определения следует, что каждая подсистема сама является системой. Следовательно, методическая и социально-педагогическая деятельность школы представляют собой также

достаточно сложные системы, включаемые, в структуру школы в качестве подсистем. В основе достигаемого ими оптимального результата лежит планомерная деятельность на уровне взаимодействия всех элементов. Таким образом, модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы должна также отвечать требованиям, предъявляемым к системам.

Поскольку любая система представляет собой множество разнообразных элементов, соединенных общей структурой и организацией, то и для нашей модели принципиально важное значение имеют моменты структурирования и управления. Структура, таким образом, есть «неотъемлемый атрибут системы, ее строение и внутренняя организация, единство устойчивых взаимосвязей между элементами» [163, С. 41]. Наличие структуры обеспечивает возможность описывать систему через ее структуру.

Под организационной структурой применительно к школе как системе (П.И. Третьяков) мы понимаем целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, состоящих из звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления или взаимодействия. Нами были учтены принципы формирования структуры, применяемые в управлении образовательным учреждением (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.):

- 1) соответствие структуры целям и функциям управляемой системы;
- 2) соответствие структуры стадии (режиму) жизнедеятельности образовательного учреждения;
- 3) соответствие структуры уровню развития управляемого коллектива, его готовности к той или иной управленческой системе.

Данные принципы составляют основу внешних подходов к формированию и внедрению тех или иных организационных структур (П.И. Третьяков). Кроме того, следует назвать группу принципов, которые можно отнести к внутренним, содержательным подходам структурирования

управления (М.М. Поташник), которые мы также учли при разработке нашей модели:

- 1) принцип оптимальной звенности (минимум звеньев и уровней управления при оптимальном обеспечении оперативности, гибкости, экономности расходования сил и средств);
- 2) принцип оптимального объема управления (каждый руководитель может эффективно и без перегрузки руководить вполне определенным максимально возможным числом объектов управления);
- 3) принцип соразмерности прав, обязанностей и ответственности;
- 4) принцип соответствия структуры управления функциям управленческой системы.

Как сложную систему мы рассматриваем и методическую деятельность в школе. *Методическая* работа представляется в научно-педагогической литературе (В.М. Лизинский, М.М. Поташник и другие) в виде системы, которая состоит из следующих направлений:

1. Нормативно-правовая база методической работы.
2. Информационно-аналитическая работа.
3. Планово-прогностическая деятельность.
4. Работа с документацией.
5. Диагностико-коррекционная работа.
6. Профессиональная подготовка и повышение квалификации педагогов.

По мнению А.М. и О.М. Моисеевых [136], система *научно-методической* работы при этом может включать следующие компоненты:

1. Обеспечение образовательного процесса:
 - а) информационное обеспечение;
 - б) учебно-методическое обеспечение;
 - в) научно-методическое обеспечение;
 - г) аттестационно-диагностическое обеспечение;
 - д) нормативно-правовое обеспечение.

2. Управление научно-методической работой:

- а) социально-психологический мониторинг;
- б) педагогический мониторинг;

3. Работа с кадрами:

- а) индивидуальная методическая работа;
- б) научно-методический совет;
- в) структурные элементы методической службы (творческие лаборатории, проблемные группы, педагогические мастерские).

Приоритетность данного подхода определяется еще и тем, что используемый нами метод моделирования также является важнейшей составляющей системного подхода [163, С. 50].

2. Оптимизационный подход.

Данный подход связан с наиболее распространенной теорией в современной науке управления образовательными системами – *теорией оптимального управления*. Согласно этой теории, деятельность по управлению должна ориентироваться на достижение наилучшего результата при наименьших затратах временных, трудовых, материальных и иных ресурсов.

М.М. Поташник определяет такие *требования оптимального управления*:

- 1) механизм управления должен соответствовать возможностям субъекта и сложности объекта;
- 2) наличие хорошо отработанной обратной связи;
- 3) наличие резервов;
- 4) правильный выбор критериев оценки;
- 5) учет особенностей конкретных людей [232, С. 25-27].

Применительно к предлагаемой нами модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы оптимизационный подход сочетает в себе три взаимообусловленных принципа ее формирования и действия: системность, конкретность и меру.

3. Коммуникационно-диалогический подход.

Необходимость использования коммуникационно-диалогического подхода обусловлена тем специфическим характером нашей модели, который выражается в ее направленности на установление взаимодействия всех субъектов-объектов методической и социально-педагогической деятельности и управления этим взаимодействием. Поскольку методическая работа является частью управленческой деятельности или в традиционном понимании – «работой с кадрами», а социально-педагогическая – частью или разновидностью педагогической деятельности [163, С. 18], то уместно предположить, что как их самостоятельное функционирование, так и взаимодействие, а также управление данным взаимодействием должны осуществляться на принципах коммуникаций, диалогового общения. В свою очередь, в основе такого общения – понимание и принятие общих целей, задач и содержательных функций совместной и самостоятельной деятельности.

4. Личностно ориентированный подход.

Личностно ориентированный подход, означающий учет природосообразных особенностей каждой личности-объекта или субъекта в педагогической и управленческой деятельности, используется нами при определении основных принципов, применяемых на всех уровнях модели:

- во взаимодействии объектов и субъектов методической и социально-педагогической деятельности, то есть в самом процессе школьной работы;
- во взаимодействии указанных служб с управленческой подсистемой, то есть в процессе управления школой;
- во внутреннем взаимодействии самих субъектов указанных служб, то есть внутри педагогического коллектива.

Содержательный компонент нашей модели в соответствии с принципами личностно ориентированного образования (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) обеспечивает в

деятельности комплексной методической и социально-педагогической служб:

- «гуманное отношение к ребенку;
- поддержку его индивидуальности;
- удовлетворение его образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов;
- свободу выбора содержания и путей получения образования;
- способы самореализации личности в культурно-образовательном пространстве» [21, С. 330].

Применительно к самим педагогам как объектам методического воздействия со стороны смоделированной нами службы личностно ориентированный подход означает реализацию их профессиональных и личных запросов [72, С. 98].

5. Этнопедагогический подход.

Особенности поликультурной образовательной среды, в условиях которой проводилось наше исследование, определили наличие еще одного, важного, на наш взгляд, подхода – этнопедагогического.

Специфика Северного Кавказа в целом и Ставропольского края в частности, связанная с разнонациональным составом населения, обусловила формирование поликультурной образовательной среды. Большинство школ региона объективно относится к полиэтническим, то есть таким, которые характеризуются:

- во-первых, своим местонахождением в полиэтнической среде, населенной жителями, представляющими различные народности;
- во-вторых, особым, полиэтническим составом обучающихся;
- в-третьих, определенным влиянием вышеназванных факторов на содержание и технологии образовательного процесса, осуществляемого в данной школе.

Касаясь последнего аспекта, следует отметить важность его учета при моделировании содержания поликультурного образования. В широком

смысле поликультурным (мультикультурным), по нашему мнению, является образование, реализуемое сегодня практически в любом учебном заведении, так как оно включает многообразие различных культур: мировой, общенациональной, региональной, этнической, конфессиональной, поселенческой (города, села) и т.д. Важную роль при этом может играть этнокультурный компонент содержания образования в полиэтнической школе, который позволяет более широко, ярко, предметно осуществлять образовательный процесс, формируя современную толерантную личность.

Речь вовсе не идет о том, чтобы акцентировать, заострять внимание на всем, что связано с особенностями какого-то одного этноса, противопоставляя или сравнивая его с другим. На наш взгляд, не стоит выделять и среди ключевых компетенций в качестве самостоятельной этническую компетенцию.

Речь идет скорее об *этническом компоненте содержания образования*, который следует рассматривать как одно из средств:

- формирования личности, когда, по мнению М.Г. Тайчинова и О.И. Воленко [224], введение в образовательную систему этноориентированных знаний, связанных формирующим влиянием национальной культуры, повышает роль образования в сохранении и развитии самобытности, психологической, этнической своеобразности;
- межкультурной интеграции, помогающей ближе узнать другие культуры и их представителей, понять их ценности и на основе такого понимания, принятия и уважения (А. Денсменг) проявлять толерантное отношение в межкультурном, межэтническом взаимодействии;
- личностно ориентированного образования, позволяющего строить педагогический процесс на использовании знаний особенностей личности, обусловленных ее этнокультурной принадлежностью.

Формируя у школьников основной набор *ключевых компетенций*, то есть таких функциональных умений, которые помогут им в выполнении настоящих и будущих социальных ролей (например: «ученик», «абитуриент», «студент», «субъект общения», «гражданин», «потребитель», «работник-специалист» и др.), особое внимание следует уделять коммуникативной компетенции. Она включает в себя навыки общения, межкультурного взаимодействия, использования информационных средств и др. и обеспечивается в содержании образования через изучение русского, родного (национального) и иностранных языков и литературы, основ психологии, этики и этикета, народной культуры, информационных и компьютерных технологий, а также посредством самого педагогического взаимодействия.

Поскольку для полиэтнической школы характерны особенности, связанные со структурированием содержания образовательного процесса, это отражается и на деятельности всех служб его обеспечения. В частности, этническая направленность содержания образования определяет новые подходы в организации и содержании методической работы в школе.

Во-первых, она строится на тесном взаимодействии со всеми другими службами обеспечения образовательного процесса и, прежде всего, социально-педагогической службой. При этом важно отметить, что данное взаимодействие направлено на определение особенностей поликультурной, полиэтнической среды, выявление и учет в работе всех учителей этнопедагогических аспектов. Социально-педагогическая служба вместе с психологами школы обеспечивает методическую службу необходимыми данными, в том числе связанными с такими особенностями и их влиянием на образовательный процесс. На их основе последняя готовит методические рекомендации для педагогов.

Во-вторых, взаимодействие педагогического коллектива с полиэтническим социумом, принадлежность самих учителей к

полиэтнической среде обуславливают активное использование идей, принципов, форм и приемов этнопедагогики в образовательном процессе.

В-третьих, о чем уже говорилось выше, для этнической школы характерно более активное включение национально-регионального, этнокультурного компонента содержания образования, что, конечно, должна учитывать в своей работе методическая служба школы.

В-четвертых, необходимо отметить, что *полиэтничность* школы расширяет многообразие, вариативность не только содержания образования, но и педагогических технологий, методических приемов обучения и воспитания.

Для социально-педагогической и психолого-педагогической работы в полиэтнической школе важное значение имеют: характеристика образовательного учреждения и принципов его образовательной политики (прежде всего, особенности многонационального социума, в котором находится школа), показатели воспитанности обучающихся и, что особенно важно, характер, формы и результаты взаимодействия с полиэтническим социумом, его использование образовательным учреждением

Использование этнопедагогического подхода позволяет также наиболее полно и объективно учесть региональную специфику образовательного комплекса. В частности, принцип этнокультурной направленности воспитания и образования в крае определяет, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса, жителя Ставропольского края, гражданина одного из наиболее многонациональных регионов России, какую роль образовательные учреждения края играют в деле сохранения и развития национальных культур народов России. Важное место при этом занимает реализация принципа региональной ориентированности воспитания, так как позволяет учитывать культурно-исторические, социально-экономические, духовно-нравственные, этнические, демографические, природно-экологические и другие особенности в педагогическом процессе.

Выводы.

Таким образом, проанализировав современное состояние проблемы взаимодействия служб сопровождения образовательного процесса в общеобразовательной школе в психолого-педагогической науке, мы пришли к выводу о том, что более тесное взаимодействие методической и социально-педагогической служб школы может быть использовано в качестве реального инструмента, способствующего достижению оптимальных результатов как образовательного процесса в целом, так и в реализации конкретных функций каждой из них в частности. В лице методической и социально-педагогической служб школа имеет большой кадровый, творческий, деятельностный потенциал для повышения методической и социально-педагогической оснащенности образовательного процесса. Ключевыми фигурами в обеспечении оптимального педагогического сопровождения становятся сегодня школьные методисты и социальные педагоги.

Однако для обеспечения эффективного взаимодействия указанных служб в школе должны быть созданы определенные организационно-содержательные условия, реализующиеся через модель взаимодействия служб. Это связано с тем, что современный образовательный процесс все более усложняется и по структуре, и по содержанию, и по технологиям; усиливаются внимание и требовательность к образованию со стороны родителей, общественности, власти. При этом педагогический коллектив не может рассматриваться без тесного взаимодействия различных своих формирований.

Изучив возможности методической и социально-педагогической служб в обеспечении эффективной работы школы, мы определили, что связующим звеном взаимодействия учителя с указанными службами является методическая служба образовательного учреждения, имеющая, как показывает проведенный нами анализ, значительный потенциал в решении наиболее сложных проблем сопровождения образовательного процесса и обеспечения качества образования. При этом данная сфера деятельности

предоставляет наибольший простор в построении моделей эффективного сотрудничества различных школьных служб и специалистов. Таким образом, мы сделали вывод и о возможности модельного представления такого взаимодействия.

Изучив и проанализировав имеющийся научно-теоретический материал и практический опыт организации методической и социально-педагогической работы в общеобразовательной школе, нами были определены научно-методологические подходы к модельному представлению их взаимодействия. Мы отнесли к ним системный, оптимизационный, коммуникационно-деятельностный и личностно ориентированный подходы. С учетом региональной специфики и особенностей конкретных образовательных учреждений, на базе которых нами проводились экспериментальные действия, мы также особо выделили этнопедагогический подход.

ГЛАВА II. Обеспечение организационно-содержательных условий взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

2.1. Организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Как уже отмечалось выше, решение задачи оптимальной реализации взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы может быть представлено в виде модели. По нашему мнению, такая модель должна включать в себя 4 компонента: целевой, организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый (см. схему 6).

Включение в структуру модели *целевого компонента* в качестве первой и необходимой составляющей обусловлено, прежде всего, тем, что в соответствии с требованиями системного подхода именно цель является системообразующим фактором (П.И. Третьяков). Она становится «исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, воздействия исполнения принятых решений, служит нормой контроля (экспертизы) и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогический процесс, поведение и деятельность всех его участников» [191, С. 49]. Целевой (целеобразующий) компонент представляет определенную объективно обусловленную, логическую, гармоничную и преемственную иерархию целей и функций, которые призвана реализовать данная модель в системе деятельности школы. При этом *стратегический* уровень такой иерархии составляет базовая цель школы, направленная на выполнение социального заказа, сформулированного в принятой недавно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года:

Модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы



«Современному развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к

сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности, за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание, умеющие не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их» [238, С. 44]. В широком смысле эта цель связана с формированием современной личности вообще средствами образования.

Следующий уровень целей – *тактический* – определяет цель управленческой системы школы, составной частью которой или подсистемой являются указанные службы. Эта цель состоит в обеспечении оптимальных методических и социально-педагогических условий сопровождения качественного образовательного процесса, посредством которого школа во взаимодействии с другими социальными институтами формирует личность. Данный уровень включает, таким образом, особенные, организационные цели, учитывающие потенциальные возможности школьной организации.

Наконец, третий уровень целей – *специальный* – указывает на специфику целевых функций методической и социально-педагогической служб, которые нами были подробно раскрыты в параграфах 1.1 и 1.2 данного исследования. Специфические цели, то есть частные, функциональные, оперативные, краткосрочные, конкретизируют общие цели применительно к работе данных служб.

Организационно-содержательный компонент включает:

- определение целей/результатов и основного содержания деятельности служб (то есть их функции: методическое и социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса);
- субъекты взаимодействия: основные составные элементы (звенья) модели, то есть сами службы – методическую и социально-педагогическую, а также объекты воздействия со стороны этих служб;
- объекты воздействия, то есть всех прямых и косвенных участников образовательного процесса (педагогов, учащихся и их родителей,

другие образовательные, культурно-просветительные учреждения, государственные и общественные организации, иные социальные институты);

- управление этими службами по реализации ими в своей деятельности всех уровней целей, осуществляемых школой;

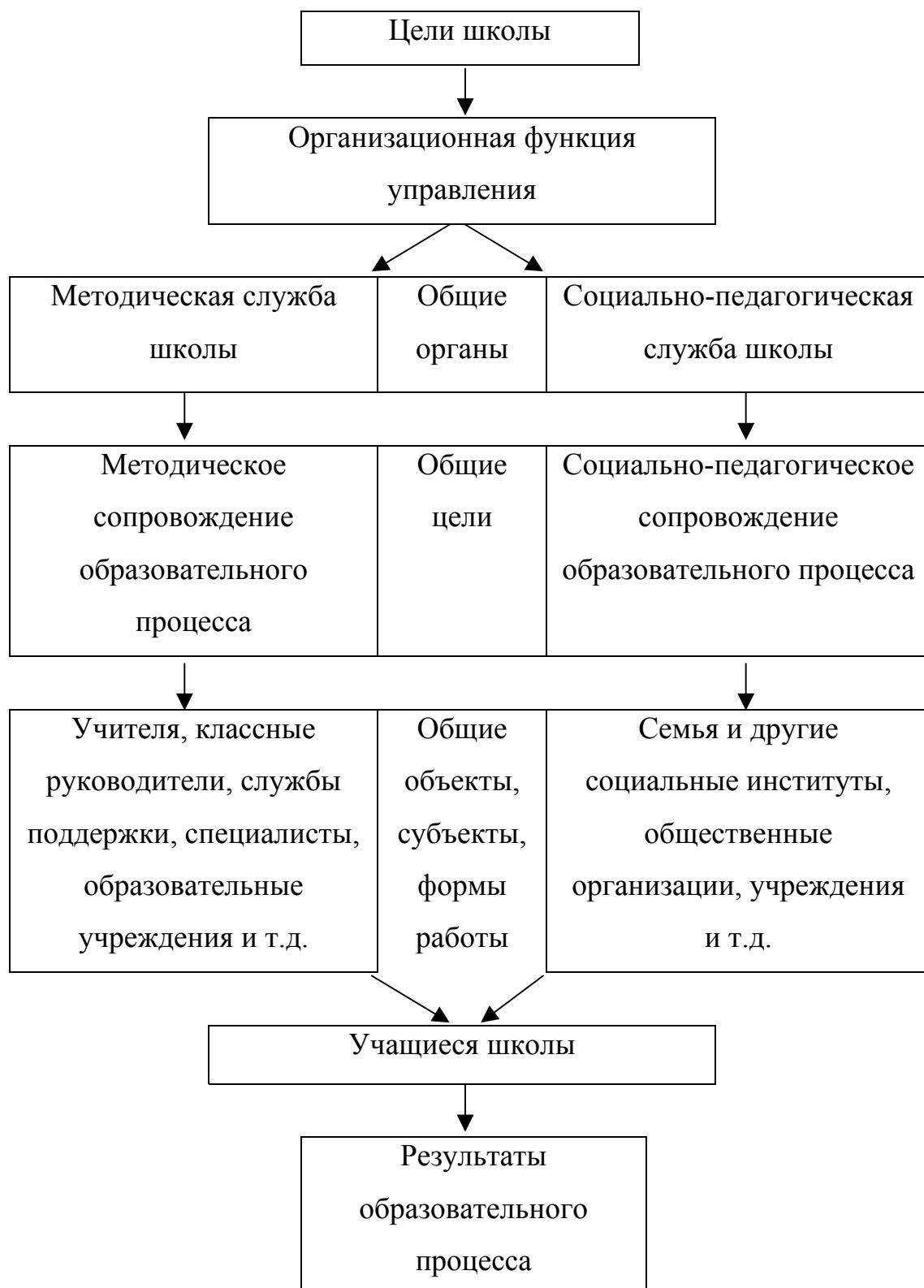
На основе стоящих перед школой и конкретными ее подразделениями целей управленческая система организует необходимые условия деятельности указанных служб по методическому и социально-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Решая задачи социально-педагогического сопровождения, социально-педагогическая служба школы непосредственно контактирует с семьей учащегося, другими образовательными учреждениями, различными общественными организациями и социальными институтами, сотрудниками самой школы. В свою очередь, методическая служба, выполняя задачу методического сопровождения образовательного процесса, имеет непосредственное дело с педагогами (учителями-предметниками, классными руководителями, педагогами дополнительного образования), другими специалистами школы. Но, поскольку, как нами было отмечено ранее, деятельность каждой из служб в конечном итоге направлена на личность учащегося, процесс ее формирования, обеспечение оптимальных условий этого процесса, методическая и социально-педагогическая службы при общности объекта закономерно выходят на взаимодействие друг с другом. При этом они используют результаты каждой из них: методической службе необходимы данные социо-психолого-педагогической диагностики с целью выработки на их основе рекомендаций для педагогов по повышению эффективности использования педагогических технологий в образовательном процессе и оптимизации работы с семьей учащегося; социально-педагогическая служба опирается на методические принципы и методическую компетентность педагогов, участвующих в реализации комплексной социально-педагогической работы школы с семьей школьника.

Структурно логика данного компонента представлена в схеме 7.

Схема 7

**Логическая структура организационно-содержательного компонента
модели взаимодействия методической и социально-педагогической
служб общеобразовательной школы**



На этом моменте своей деятельности службы как раз и призваны достичь наиболее высокой точки взаимодействия и добиться оптимального эффекта совместной работы. Именно здесь осуществляется выход на результаты решения задач сопровождения и на конечные результаты образовательного процесса.

Поскольку механизм управления взаимодействием включает очень важный этап внедрения, который мы описываем во второй главе нашего исследования, остановимся подробнее на основных звеньях организационно-содержательного компонента и условиях их модернизации в целях повышения готовности к оптимальной совместной деятельности.

Организационной основой указанной модели является комплексная, многофункциональная *методическая служба*, интегрирующая усилия не только методистов, педагогов, но и психологов, социальных педагогов, других специалистов, участвующих в сопровождении образовательного процесса в школе.

Такая модернизированная методическая служба является центральным звеном организационного компонента модели взаимодействия указанных выше служб. Методическую службу составляют органы управленческого и кадрового обеспечения методической работы. Она действует на основе положения о методической службе школы (см. Приложение 1). Ее структура представлена нами на схеме 8, которая позволяет наглядно отразить сущность организации методической работы в современной общеобразовательной школе.

Организовать методическую работу – значит распределить функции управления между звеньями системы методической службы и обеспечить оптимальные условия функционирования и последующего развития этой системы, ее взаимодействия с другими подразделениями, службами, звеньями школы.

Структура методической службы общеобразовательной школы

Научно-методический совет школы			
Опытно-экспериментальный отдел	Консультативно-диагностический отдел	Отдел мониторинга	Отдел аттестации и повышения квалификации



Педагогические формирования при научно-методическом совете школы				
Предметные методические объединения учителей: начальных классов, филологии, общественных наук, естествознания, математики, технологии, физической культуры, педагогов дополнительного образования	Кафедра профильного обучения	Кабинет методического и психолого-педагогического сервиса	Кафедра воспитания	Службы поддержки: библиотека, кабинет ТСО, компьютерная служба
	Творческие группы и лаборатории		Методическое объединение классных руководителей	

Организация методической работы строится на проблемно-диагностической основе, коллективном и индивидуальном планировании, системном подходе, создании комплексной методической службы, обеспечивающей оптимальное методическое сопровождение образовательного процесса во взаимодействии с другими службами и специалистами, управлении методической работой, отслеживании и непрерывном анализе результатов, стимулировании и создании условий для методического совершенствования педагогов.

Педагогическое руководство методической работой осуществляет *педагогический совет*, административное управление – администрация школы (заместитель директора по научно-методической работе), председатель научно-методического совета.

Центральным ядром методической службы школы является *научно-методический (методический) совет* – коллегиальный, консультативно-методический орган, действующий на основе решений и поручений педагогического совета, директора учреждения, Совета школы.

Основными задачами научно-методического совета (НМС) являются:

- определение приоритетных направлений развития школы (совместно с Советом школы и педагогическим советом);
- экспертно-диагностическое и аналитическое обеспечение образовательного процесса;
- подготовка рекомендаций и предложений по совершенствованию учебно-воспитательной деятельности школы, повышению качества образования;
- оказание методической помощи педагогам и другим специалистам школы;
- разработка и коррекция учебных планов школы, экспертиза рабочих программ и дидактических материалов педагогов;
- изучение и внедрение инноваций в области образования и воспитания;

- изучение, обобщение, популяризация передового педагогического опыта;
- организация научно-методической и творческой деятельности педагогов и учащихся;
- реализация решений педагогического совета по методическим вопросам.

В соответствии с этими функциями в структуре самого методического совета формируются отделы:

- аттестационный (аттестация учителей, обобщение опыта, курсовая переподготовка);
- опытно-экспериментальный (апробация новых методик, технологий, учебников, программ);
- консультационно-диагностический (осуществление системы работы с одаренными детьми; диагностика и коррекция воспитания и развития в классах коррекционно-развивающего обучения; поиск и подготовка рекомендаций по проблемам образовательного процесса, в том числе методике взаимодействия педагогов с учащимися и их родителями);
- отдел мониторинга (диагностика образовательного процесса, экспертиза).

Научно-методический совет организует и координирует деятельность *предметных методических объединений*, которые призваны осуществлять работу по совершенствованию профессионально-педагогического мастерства, организации взаимопомощи в целях обеспечения качества образовательного процесса и реализации государственного образовательного стандарта по своей предметной области, а также *межпредметных творческих формирований* педагогов (лабораторий, групп, временных научно-исследовательских коллективов и др.).

Совет руководит научно-исследовательской работой учителей и учащихся, координирует и направляет работу по научной проблеме школы, обобщает ее и представляет на школьных конференциях и заседаниях

педагогического совета (положение о научно-методическом совете представлено нами в Приложении 2).

Важное значение в структуре службы имеют также *межпредметное методическое объединение классных руководителей и кафедры*. С учетом специфики проблем в наших экспериментальных школах были дополнительно созданы кафедры профильного обучения и воспитания, действующие на основе разработанных нами Положений о внутришкольной кафедре.

Кафедра – структурное научно-методическое подразделение школы, создаваемое и действующее при научно-методическом совете школы в целях решения проблем инновационного характера и обеспечивающее подготовку и последующее включение всего педагогического коллектива в данную инновационную деятельность. Она объединяет наиболее творческих, инициативных педагогов, ориентированных на исследовательскую, экспериментальную деятельность по переводу школы в инновационный режим и является *межпредметным*, научно-творческим формированием специалистов, участвующих в инновационной деятельности.

Координирующую и организующую роль в сервисном методическом обеспечении педагогов играет *кабинет психолого-педагогического и методического сервиса (методический кабинет)*. Кабинет психолого-педагогического и методического сервиса (далее КПМС) является центром методической работы школы, а также организационной формой взаимодействия методической и социально-педагогической деятельности.

КПМС находится в непосредственном административном подчинении директору школы. Научное руководство осуществляет научно-методический совет (НМС). Оперативно-организационное управление реализует методист, назначаемый директором из числа членов НМС, и общественный совет КПМС. Планирование работы КПМС является составной частью плана работы НМС.

Основными задачами КПМС являются:

- повышение мотивации к образованию и самообразованию педагогов, повышению качества педагогического труда;
- информационно-методическая работа по сбору, обработке, хранению учебно-методических и дидактических материалов (банк методических знаний и разработок);
- ознакомление педагогов с новинками методической, психолого-педагогической литературы; пропаганда передового педагогического опыта (методический всеобуч);
- диагностика методико-психолого-педагогических затруднений в работе педагогического коллектива в целом и отдельных педагогов и оказание им услуг по преодолению этих затруднений (методический, социально-педагогический и психолого-педагогический консультационный пункт);
- экспертиза учебно-методических, аттестационных, программных, дидактических материалов педагогов (по поручению педагогического или научно-методического советов школы);
- реализация других творческих проектно-научных задач по поручению педагогического или научно-методического советов).

Основными формами работы кабинета являются: разработка методических, психолого-педагогических рекомендаций; организация постоянных и временных методических семинаров, чтений, консультаций, круглых столов, конференций, конкурсов педагогического мастерства и др.; выставки методической литературы; организация заседаний экспертных советов и комиссий; помощь в подготовке и проведении открытых уроков и воспитательных мероприятий. Положение о кабинете психолого-педагогического и методического сервиса приведено в Приложении 3.

В представленной выше ситуации уместно, таким образом, говорить о *методическом сервисе*, основанном на заказном характере услуг по оценке, коррекции, стимулированию и совершенствованию педагогической техники учителя. При этом «заказ» на услуги методического характера будет предъявляться школьной методической службе не только со стороны

педагога (воспитателя), но и со стороны администрации, социально-педагогической, психологической служб школы на основе комплексной диагностики педагогического и ученического коллективов, семей учащихся, социума школы и его воспитательно-образовательного потенциала, данных анализа образовательного процесса.

Другим важным структурным звеном организационно-содержательного компонента модели является школьная социально-педагогическая служба. Как было показано нами ранее, вариативность и конкретная организационная структура такой службы определяются, прежде всего, комплексом социально-педагогических условий и проблем, характеризующих конкретное общеобразовательное учреждение и его социум.

Так, в ряде общеобразовательных учреждений Ставропольского края, чей опыт анализировался в ходе проведения нашего исследования и где использовались его результаты (гимназии №9 г. Невинномысска, лицее №15 и МОУ СОШ №№3, 31 г. Ставрополя, ГОУ СОШ №1 с. Грачевка Грачевского района, ГОУ СОШ №2 с. Труновское Труновского района), социально-педагогические службы сформированы по достаточно традиционной схеме. Они включают социальных педагогов (как правило, их численность в школе составляет всего 1-2 человека), помощников социального педагога из числа воспитателей групп продленного дня (в начальных классах), а также отдельных классных руководителей, работа которых, как известно, в значительной степени пересекается с функционалом социального педагога. Сам термин «служба» в такой ситуации применим, по нашему мнению, достаточно условно, так как внутреннее взаимодействие специалистов, их количественный и качественный составы, а также ассортимент услуг, форм и методов работы явно недостаточны для эффективной социально-педагогической деятельности.

В нашей экспериментальной школе (МОУ СОШ №28 г. Ставрополя) специфика условий и трудностей – низкий образовательный и, вследствие

этого, социальный статус семей, значительное количество многодетных семей, наличие различных незащищенных категорий населения (беженцев, инвалидов, детей-сирот из близко расположенного детского дома и детей из неполных семей) – потребовала модернизации подходов к организации социально-педагогической работы. Кроме того, важным фактором в ходе анализа проблем и перспектив развития общеобразовательного учреждения стал полиэтнический состав населения социума школы, а, следовательно, и учащихся. Он определил не только проблемы межэтнической толерантности, взаимопонимания и адаптации личности ребенка в поликультурном социуме, но и педагогические затруднения, связанные с билингвизмом, необходимостью учета культурных особенностей представителей различных этносов и религиозных конфессий в соответствии с требованиями этнопедагогического подхода. Все это обусловило создание инновационного подразделения в системе социально-педагогического сопровождения образовательного процесса – комплексной социально-педагогической и психологической службы помощи, поддержки и защиты личности в многонациональном школьном социуме (см. Приложение 4).

Структура службы включает в себя не только социально-педагогический (коррекционный блок), но также психологический, социально-правовой и административно-кадровый блоки.

Основными направлениями социально-педагогической работы указанной службы (коррекционный блок) служат:

- 1) диагностика трудностей школьной, социальной, языковой, культурной адаптации, выявление причин дезадаптации ребенка;
- 2) оказание личности необходимой коррекционно-педагогической помощи (коррекция нарушения речи, поведения, учебной деятельности, просветительская деятельность в ознакомлении культуры принявшей их территории);

- 3) отбор социально адаптированных к реальным возможностям ребенка образовательных программ и определение оптимальных методов обучения;
- 4) активизация системы дополнительного образования как важного условия компенсации и развития личности учащегося;
- 5) организация совместного семейного досуга, развитие и расширение взаимодействия школы и семьи;
- 6) консультативно-педагогическая помощь родителям учащихся;
- 7) педагогическое просвещение родителей.

Основными направлениями психологической работы являются:

- 1) комплексная диагностика, мониторинг состояния и развития личности учащегося, семей, детских и педагогического коллективов;
- 2) психокоррекционная работа с субъектами образовательного процесса;
- 3) психологическое консультирование педагогов, родителей, детей (при необходимости – привлечение специалистов других сфер: медицинских работников, валеологов, клинических психологов и др.);
- 4) психопрофилактика возможных эмоционально-личностных нарушений личности;
- 5) психологическое обеспечение (например, на уровне диагностики) профориентационной работы;
- 6) психологическое просвещение детей и взрослых.

В качестве основных направлений работы социально-правового блока службы можно выделить:

- 1) информирование о службах края, занимающихся проблемами различных категорий семей;
- 2) правовая консультативная работа в области ознакомления семьи и личности с законами, обеспечивающими им реализацию своих прав и их защиту;

- 3) создание базы данных о наличии различных категорий семей в образовательном учреждении и о проблемах, с которыми сталкивается семья; прослеживание процесса интеграции данных семей в социум.

К направлениям работы административно-кадрового блока относятся:

- 1) разработка плана деятельности службы помощи;
- 2) координация деятельности всех субъектов учебно-воспитательной работы с семьей и личностью;
- 3) разработка необходимого соотношения базового и вариативного компонентов в учебном плане;
- 4) мониторинг результатов работы с семьями и обучения их детей;
- 5) создание условий для повышения профессиональной квалификации специалистов образовательного учреждения;
- 6) обобщение и распространение имеющегося опыта в деятельности службы помощи, поддержки и защиты.

Таким образом, уже приведенный перечень направлений работы указанной инновационной службы объективно обуславливает необходимость ее тесного взаимодействия с методической службой общеобразовательной школы.

Технологический компонент модели включает:

- принципы взаимодействия методической и социально-педагогической служб;
- формы взаимодействия методической и социально-педагогической служб друг с другом, с другими структурными подразделениями школы, а также с различными социальными институтами (семьей, общественными организациями, иными учреждениями образования и воспитания и т.д.), участвующими в формировании личности в целом и обеспечении образовательного процесса в частности;
- средства, методы, приемы совместной работы указанных субъектов взаимодействия.

Кадровый компонент включает профессиональный состав специалистов методической и социально-педагогической служб, определяет дополнительные требования к их профессиональной компетентности с учетом модернизации служб для эффективного взаимодействия, а также условия повышения квалификации тех работников школы, которые участвуют своей деятельностью в обеспечении функционирования указанных служб.

Учитывая полиэтнический характер школ, участвовавших в нашем эксперименте, мы особое внимание уделяли такому аспекту методической работы, как повышение этнопедагогической и этнопсихологической компетентности учителей и классных руководителей. Поскольку именно национально-психологические особенности личности школьника зачастую лежат в основе возникающих в школьном коллективе конфликтных ситуаций и педагогических проблем, постольку к профессиональной компетентности педагогов, работающих в полиэтнической школе, необходимо предъявление требований, связанных с необходимостью учета не только индивидуальных, но и национально-психологических особенностей личности обучающегося. Составляющими профессионализма учителя, воспитателя такого образовательного учреждения, как отмечают В.С. Кукушкин и Л.Д. Столяренко, могут считаться: этносоциальная компетентность, готовность к преодолению трудностей в коммуникативном воздействии с представителями различных этносов, адаптационные возможности во взаимоотношениях с людьми других национальностей, культура межнационального общения.

Поэтому на протяжении всего эксперимента в МОУ СОШ №28 г. Ставрополя последовательно и системно велась работа в данном направлении. В частности, в рамках прохождения педагогическим коллективом школы профессиональной переподготовки по программе «Менеджмент в образовании» в учебный план дополнительно были включены такие курсы, как «Этнопедагогика», «Этнопсихология»,

«Социально-педагогическая работа школы с семьями вынужденных мигрантов». Вопросы, связанные с проблемами поликультурного образования, особенностями полиэтнической школы и ее взаимодействия с многонациональным социумом, неоднократно включались в планы методических недель, повестки заседаний педагогического и научно-методического советов, методических объединений, проводившихся в школе по инициативе методической и социально-педагогической служб.

Подробнее содержание и реализация технологического и кадрового компонентов изложены нами в следующих параграфах данного диссертационного исследования, так как именно они позволяют объективно рассмотреть результативность работы взаимодействующих методической и социально-педагогической служб, а также проанализировать условия обеспечения эффективности этой работы.

2.2. Управление внедрением модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Деятельность более результативна, если ею управляют: определяют цели, планируют, организуют и контролируют обучение, поддерживают мотивацию кадров.

Методическая, организационно-методическая, экспериментально-методическая, социально-педагогическая работа – все эти направления деятельности могут оказаться эффективными, если на практике удастся реализовать следующие подходы в руководстве:

- проблемно-диагностический подход;
- организация и управление успехом;
- встречное планирование (снизу вверх);
- стимулирование в процессе и по результатам деятельности;
- использование преимуществ диалогической и микрогрупповой работы;
- индивидуальное проектирование;
- реализация принципа педагогической поддержки;
- отказ от решения глобальных педагогических и отвлеченных проблем в пользу реальных педагогических затруднений;
- делегирование педагогическому самоуправлению наибольших полномочий, которые педагоги хотели бы взять в интересах повышения качества собственной деятельности;
- индивидуализация управленческих действий.

Всякая деятельность начинается с оценки ситуации, углубленного анализа.

Необходимо на основе точного знания определять истинные проблемы, способы и пути организации положительной педагогической деятельности, умения определять тенденции и способы поддержки, обучения, стимулирования педагогической деятельности.

Задачей руководителя является осознание современных концепций образования, научно-методическое обеспечение разработки и апробации новых технологий обучения и воспитания, выявления и учет индивидуальных особенностей каждого педагога, организация исследовательской работы по определению и использованию передового педагогического опыта.

На основе анализа методической работы, с учетом ее динамики администрация планирует работу методической службы, которая содействовала бы в отношении самих педагогов:

- повышению профессиональной компетентности молодых учителей;
- росту профессионализма педагогов и готовности решать задачи, поставленные перед школой;
- овладению педагогами новыми теоретическими знаниями и педагогическими технологиями, на которые переводится учебно-воспитательный процесс;
- качеству методического обеспечения образовательного процесса;
- освоению наиболее ценного опыта своих коллег;
- способности к профессиональному саморазвитию на протяжении всего периода работы.

В целях более успешной реализации разработанной нами модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб мы предварительно проанализировали реальное состояние школы, на базе которой проводилась ее экспериментальная апробация. Как уже отмечалось, это муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №28 г. Ставрополя.

Социальный паспорт школы.

МОУ СОШ №28 находится в отдаленном от центра города районе, где преобладает частный сектор. Состав жителей микрорайона многонационален. Учреждений досугового характера в районе практически нет. Фактически школа является единственным учреждением в этой части города,

призванным осуществлять не только учебно-воспитательную, но и культурно-просветительскую деятельность.

Низкий образовательный и, вследствие этого, социальный статус семей (высшее образование имеют 26%, среднее специальное – 34%, среднее и незаконченное среднее – 39% семей учащихся), значительное количество многодетных семей (21%), наличие различных незащищенных категорий населения (беженцев – 13%, инвалидов, детей-сирот и детей из неполных семей – 16%) обуславливают в целом недостаточный уровень педагогизации семьи, а порой вообще не только материальную, но и моральную, воспитательную несостоятельность родителей.

В школе 28 классов-комплектов, в которых обучается 654 учащихся (по данным на 2001-2002 учебный год). Одна из самых серьезных проблем, характеризующих контингент учащихся школы, связана с состоянием их здоровья: лишь 30% из них могут заниматься в первой группе здоровья по медицинским показаниям.

Разнонациональный состав учащихся школы (более 20% представляют нерусское население) определяет не только проблему взаимопонимания и адаптации личности ребенка в поликультурном социуме, но и педагогические затруднения, связанные с билингвизмом. Кроме того, надо учитывать и тот факт, что значительную часть нерусских детей составляют дети из семей вынужденных мигрантов, а это влечет за собой такие проблемы, как их адаптация, слабая мотивация учебной деятельности, низкий уровень материального обеспечения, отклоняющееся поведение и др.

В школе работают 46 педагогов (4 мужчины и 42 женщины), включая администрацию. Из них 43 человека (93%) имеют высшее образование; 3 учителя (7%) – среднее специальное. Высшую квалификационную категорию имеют 28 человек (61%), первую – 6 человек (13%), вторую – 7 человек (15%), не аттестованы – 5 человек (9%). 10 педагогов имеют звание «Почетный работник общего образования РФ».

По стажу работы:

- от 1 года до 3 лет – 2 человека,
- от 3 до 5 лет – 2,
- от 5 до 10 лет – 8,
- от 10 до 20 лет – 12,
- от 20 до 30 лет – 12,
- свыше 30 лет – 5.

Средний возраст учителей – 41 год.

В школе 28 классных руководителей (27 из них совмещают эти обязанности с работой учителя-предметника), 1 социальный педагог, 2 психолога (по 0,5 ставки), 2 медицинских работника (от закрепленной поликлиники), 1 педагог-организатор (старшая вожатая). Воспитательная работа координируется заместителем директора школы.

С целью изучения актуальных для педагогического коллектива проблем *общеметодического характера* в начале эксперимента нами было проведено анкетирование «Мои педагогические затруднения» (анкета была составлена на основе рекомендаций Т.В. Морозовой [67] и приведена полностью в Приложении 6). В нем приняли участие все учителя-предметники.

Ряд их ответов показал, что для значительной части педагогического коллектива характерны устоявшиеся, консервативно-традиционные подходы как в методических вопросах, так и в вопросах, выходящих на проблемы построения педагогического взаимодействия.

Так, например, выяснилось, что, несмотря на знание коллективом достаточно широкого спектра современных и эффективных методов обучения, 72% педагогов отдают предпочтение традиционному объяснительно-иллюстративному; наиболее успешным методом объяснения считается монолог, рассказ (32% учителей присвоили ему 1-й ранг). Односторонне воспринимается и личностно-ориентированный подход в образовательном процессе. Все еще не изжито устаревшее представление о приоритетности предметного знания и преподавания по отношению к

процессу формирования личности учащегося на основе глубокого и комплексного ее изучения. Это видно хотя бы по тому, что выбор формы урока зависит, по результатам опроса, у 60% учителей от сложности содержания учебного материала, и только 12% педагогов в первую очередь ориентируются на природосообразные особенности самой личности школьника.

Не изжито в сознании ряда учителей и ошибочное мнение о соотношении места школы и семьи в образовательном процессе. 72% педагогов считают, что семья должна поддерживать педагогические усилия школы, а не наоборот, школа помогает семье формировать личность ребенка. Отсюда вполне объясним и тот факт, что 44% опрошенных связывают свои основные педагогические затруднения с проблемами контакта с родителями своих учеников. Собственные же затруднения, связанные с недостатком профессионализма, признали лишь 16% учителей.

Все опрошенные сошлись во мнении о необходимости индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, причем подтвердили, что используют данные приемы на различных этапах обучения. Но что еще более важно, 88% учителей признают необходимость роста своего профессионально-педагогического мастерства через изучение достижений современной психолого-педагогической и методической литературы и передового педагогического опыта, непосредственную связь с наукой, учеными.

Нам также было важно проанализировать проблемы, характеризующие работу классных руководителей. Это было обусловлено тем, что, как отмечалось ранее, именно данной категории педагогов свойственно осуществлять смежные с социальным педагогом функции социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, реального обеспечения взаимодействия школы с семьей и др. Следовательно, от уровня социально-педагогической компетентности классного руководителя и сформировавшихся в школе подходов к выбору и использованию технологий

классного руководителя как одного из основных субъектов воспитательного процесса напрямую зависят все результаты работы школы, в том числе в ее социально-педагогической деятельности.

С этой целью в школе было проведено анкетирование «Мои затруднения в работе классного руководителя» (анкета составлена на основе рекомендаций Е.Н. Степанова), результаты которого представлены в табл.1.

Таблица 1.

**Результаты изучения затруднений в работе классных руководителей
МОУ СОШ № 28 г. Ставрополя.**

<i>№ n/n</i>	<i>Вопрос</i>	<i>Варианты ответа</i>	<i>Кол-во выборов ответа</i>	<i>% выбора ответа</i>
1	Я считаю, что мой класс является:	1 – трудным 2 – обычным 3 – хорошим 4 – не знаю	4 7 9 2	18 32 41 9
2	Я считаю, что мне надо знать положение в семье моих учеников, для чего я должна посещать эту семью	1 – обязательно 2 – по необходимости 3 – не надо вмешиваться в семью	7 14 1	32 63,5 4,5
3	Для меня главным в моей работе является (выбрать не более 3-х ответов):	1) обеспечение мотивации обучения 2) контроль дисциплины и посещаемости 3) обеспечение взаимодействия предметников 4) контакты с семьей 5) организационно-классные вопросы 6) контроль успеваемости 7) организация классных творческих дел	10 11 0 12 1 5 6	45,5 50 0 54,5 4,5 23 27

		8) формирование классного коллектива	8	36
		9) индивидуальная и коллективная воспитательная работа	9	41
		10) другое (психологическая помощь ученикам)	1	4,5
4	Наибольшие затруднения у меня вызывают:	1) обеспечение мотивации обучения	4	18
		2) контроль дисциплины и посещаемости	3	13,5
		3) обеспечение взаимодействия предметников	2	9
		4) контакты с семьей	4	18
		5) организационно- классные вопросы	3	13,5
		6) контроль успеваемости	2	9
		7) организация классных творческих дел	5	23
		8) формирование классного коллектива	4	18
		9) индивидуальная и коллективная воспитательная работа	5	23
		10) другое (воспитание доброты, работа с учениками из детдома)	2	9
5	Я считаю, что совместная работа с семьей – дело:	1) администрации	0	0
		2) предметников	3	13,5
		3) классных руководителей	10	45,5
		4) совместное	15	66
6	Мои контакты с семьей связаны,	1) с поведением ученика	13	59

	прежде всего:	2) с успеваемостью (неуспеваемостью)	12	54,5
		3) с необходимостью привлечения родителей к классным делам	14	63,5
		4) с необходимостью привлечения родителей к школьным делам	7	32
		5) с необходимостью привлечения родительских средств	5	23
7	На моих классных родительских собраниях основное внимание уделяется:	1) поведению учеников	7	32
		2) их успеваемости (неуспеваемости)	12	54,5
		3) необходимости привлечения родителей к классным делам	13	59
		4) необходимости привлечения родителей к школьным делам	8	36
		5) необходимости привлечения родительских средств	5	23
8	Мне труднее всего в моей работе:	1) обеспечить дисциплину в классе	2	9
		2) собрать родителей на собрание	6	27
		3) решать конфликтные ситуации моих учеников с предметниками	5	23

	4) организовать творческие воспитательные мероприятия, дела, акции	2	9
	5) обеспечить участие класса в общешкольных делах	0	0
	6) организовать участие родителей в классных и общешкольных делах	5	22
	7) мотивировать класс на хорошую учебу	4	18
	8) указанных трудностей не испытываю	6	27
	9) другое (сбор денег, формирование коллектива)	2	9

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

- 1) основная часть классных руководителей не склонна драматизировать ситуацию, связанную со сложностью своей работы, оптимистически характеризует свои классы в качестве «хороших» или «обычных» (73%), а 27% педагогов школы считают, что вообще не испытывают трудностей классного руководства;
- 2) значительная часть опрошенных педагогов (54,5%) справедливо считает работу с семьей важнейшей составляющей деятельности классного руководителя, при этом особых затруднений обеспечение контактов с семьей учащегося у них не вызывает (лишь 18% такие трудности отмечают); 66% педагогов определяют важность совместной работы с семьей со стороны не только классных руководителей, но и предметников и администрации; вместе с тем, только 32% классных

руководителей считают обязательным посещение семьи учащегося, 22% связывают работу с семьей с привлечением родительских средств на нужды школы, а подавляющее большинство (59%) сводит эту работу к проблемам поведения детей в школе; наиболее сложными моментами в работе с родителями учащихся педагоги школы отмечают организацию родительских собраний (27%), что, возможно, связано с тем, что основным предметом рассмотрения на них традиционно являются успеваемость (54,5%) и привлечение родителей к классным делам (59%), в том числе – через сбор денег;

- 3) среди основных направлений своей работы классные руководители вслед за контактами с семьей наиболее высоко ставят контроль дисциплины и посещаемости (50%), обеспечение мотивации учения (45,5%), индивидуальную и коллективную воспитательную работу (41%) и формирование классного коллектива (36%); при этом наибольшие затруднения вызывают воспитательная работа и организация коллективных творческих дел в классе (по 23%);
- 4) обеспечение взаимодействия предметников как направление работы в ответах классных руководителей не отмечается вообще, а как трудность отмечена лишь двумя респондентами (9%), что можно объяснить тем, что в школе уже сложилась система педагогического взаимодействия, и как проблема данный вопрос не рассматривается.

Таким образом, на основе результатов нашего диагностического исследования, мы установили, что уровень методической в целом и социально-педагогической компетентности педагогов школы в частности являлся недостаточным для достижения оптимальных целей образовательного процесса.

Результаты проведенного исследования позволили не только выявить проблемы методического и социально-педагогического характера, но и более осознанно программировать развитие образовательного учреждения вообще, планировать совместно с методической службой и самим педагогом прирост

профессионального мастерства, обеспечивающего реализацию гуманистически ориентированного образования в целях оптимального обеспечения условий формирования современной личности.

В целях оптимизации работы педагогического коллектива была предложена Программа развития школы, направленная на обеспечение условий перевода образовательного учреждения в режим развития на основе формирования новой модели – Школы гуманных демократических отношений. В соответствии с основными теоретическими положениями данной Программы *Школа гуманных демократических отношений* – это школа открытого типа, целью которой является формирование такой личности, которая на основе усвоенных ценностей, накопленного культурного опыта, оптимального развития позитивных качеств ребенка свободно и гармонично контактирует с социумом, адекватно осуществляя выбор поведения в разнообразных жизненных ситуациях. Основными задачами такой школы являются:

1. Создание условий развития и воспитания творческого мышления, индивидуальности личности ребенка через формирование гуманистически ориентированной образовательной среды.
2. Обновление содержания образования и воспитания; развитие и внедрение гуманистически ориентированных педагогических технологий; координация и стимулирование процессов формирования гуманно-демократического, творческого педагогического общения.
3. Оказание помощи ребенку в самореализации, самоактуализации, развивая все лучшее, что заложено в личности, нейтрализуя негативные качества, помогая личности сделать себя ценной для общества.
4. Социализация учащихся, влияние на их нравственную ориентацию; воспитание интеллигентных качеств личности в ходе образовательного процесса.

5. Формирование творчества – стержневой характеристики личности, у которой есть своя позиция, свое ярко выраженное отношение к жизни.

Основными, приоритетными направлениями работы по созданию Школы гуманных демократических отношений были определены:

на 1-м этапе - гуманизация организационного («взрослого») компонента образовательной среды:

- выработка гуманно-демократической модели организации школы, ее управленческой системы;
- демократизация взаимодействия управляющей и управляемой подсистем школы;

на 2-м этапе – гуманизация содержательно-технологического компонента образовательной среды [259, С. 14]:

- освоение нового содержания образования и воспитания;
- оптимизация педагогических технологий на основе индивидуализированных учебных траекторий;
- психологизация обучения и воспитания;
- здоровьеразвивающая направленность образовательного процесса;
- демократизация отношений в педагогическом и ученическом коллективах и их соуправленческой деятельности;
- развитие творческого потенциала педагога через создание благоприятного творческого климата в педагогическом коллективе, постоянное повышение профессионального уровня учителя;

на 3-м этапе – гуманизация внешней образовательной среды:

- переход к подлинно открытой школе, активно взаимодействующей с семьей учащегося, микрорайоном школы, городским социумом, использующей их воспитательный потенциал и воздействующий на его позитивный рост в интересах ребенка.

Указанная Программа развития была призвана способствовать формированию целостной модернизации образовательного учреждения,

единого коллектива всех участников образовательного процесса на основе общих целей и задач. Реализация Программы включала:

- *развитие управленческой подсистемы школы* (модернизация структуры управления, демократизация, совершенствование форм коллегиального управления, его нормативно-правовое обеспечение);
- *развитие педагогического коллектива* (методическая работа, развитие профессионального мастерства педагогов);
- *развитие образовательного процесса* (внесение изменений в содержание образования, совершенствование технологий его реализации, социо-психолого-педагогическая поддержка образовательного процесса; обеспечение эффективности системы воспитательной работы, дополнительного образования и организованного досуга; поиск и внедрение новых путей и форм взаимодействия школы с социумом в целях активного использования всего образовательного пространства в процессе формирования личности).

Реализация школьной Программы в полной мере учитывала задачи, содержащиеся в Национальной доктрине образования Российской Федерации (до 2025 года), Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральной программе развития образования на 2000-2005 годы, Программе развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы, Межведомственной программе развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы, Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)», Краевой целевой программе развития образования в Ставропольском крае на 2001-2004 годы, решениях I краевого съезда руководителей образовательных учреждений (август 2001 г.),

Программе развития образования в городе Ставрополе на 2001-2003 годы, других краевых и городских комплексных, целевых программах.

Таким образом, она носила консолидирующий и организующий характер, служила идейно-теоретическим и стратегическим основанием перехода к новой модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы. В то же самое время такое взаимодействие диктовалось целями осуществления перспективной Программы развития школы.

На следующем этапе внедрения новой модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб управленческая деятельность была направлена на определенную реорганизацию самой системы управления школой:

- активизировалась деятельность Совета школы и Попечительского совета, родительской общественности, что способствовало развитию коллегиальности управления, расширило возможности внебюджетного финансирования школы;
- повысились роль и значение педагогического совета в системе управления школы, активно обсуждавшего на своих заседаниях вопросы стратегии развития учреждения; его заседания стали проводиться в различных, в том числе нетрадиционных формах (например, деловая игра «Социум школы в системе воспитания учащихся», проведенная в марте 2002 г.);
- методический совет был преобразован в научно-методический совет (НМС), при котором были созданы кафедры профильного обучения и воспитания; на своих заседаниях НМС обсуждал вопросы, связанные с подготовкой Концепции и Программы развития школы, проведением заседаний педагогических советов, организацией и проведением предметно-методических недель, предметных олимпиад, школьных научно-практических конференций, анализировал их итоги, обсуждал результаты психолого-педагогической диагностики и др.;

- внутри администрации был выделен самостоятельный управленческий функционал заместителя директора по научно-методической работе;
- одновременно началось создание внутришкольного кабинета психолого-педагогического и методического сервиса (КПМС), к работе которого были привлечены преподаватели кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета;
- с учетом произошедших изменений была дополнена нормативно-правовая база школы: разработаны новые положения о научно-методическом совете, кафедре и кабинете психолого-педагогического и методического сервиса МОУ СОШ № 28 г. Ставрополя.

Все вышеназванные звенья вместе с предметными методическими объединениями, методическим объединением классных руководителей и временными творческими группами педагогов составили методическую службу школы и обеспечивали ее деятельность. Общественно-педагогическое руководство методической службой осуществлялось педагогическим советом школы.

Таким образом, сформировалась новая для данной школы организационная структура управления методической работой, представленная нами в схеме 9.

Администрация школы в течение учебного года постоянно работала над повышением своего профессионального уровня. Все члены администрации прошли обучение по программе «Менеджмент в образовании» на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров образования Ставропольского государственного университета.

Провозглашение курса на построение модели гуманной демократической школы потребовало переосмысления администрацией основных подходов в построении системы работы с педагогическими

кадрами, что выразилось в повышении значимости социально-психологической функции управления.

Схема 9

Структура управления методической работой в школе



В условиях формирования новой модели школы ведущее место в этой работе стала занимать сама методическая служба, основной функцией которой была определена деятельность по обеспечению условий развития педагогического коллектива и его профессионально-творческого потенциала. Она включала следующие направления:

- модернизация структуры внутришкольной методической службы и ее управления;
- развитие профессионального мастерства педагогов;
- методическое обеспечение условий повышения качества образовательного процесса.

К таким условиям относились:

- формирование инициативно-творческих команд, обеспечивающих поступательное внедрение инноваций в содержание и технологии образовательного процесса;
- совершенствование структуры образовательного процесса и его содержания;
- психологизация обучения и воспитания через широкое использование психолого-диагностических данных в образовательном процессе;
- обеспечение здоровьесберегающей направленности образовательного процесса;
- развитие интеллектуально-творческой одаренности обучающихся;
- совершенствование учебно-методического, материально-технического и технологического обеспечения образовательного процесса.

Развивающаяся в данном направлении система методической работы позволила минимизировать традиционный жесткий внутришкольный контроль через:

- активизацию работы методических объединений, проблемных творческих групп, методических и методологических семинаров, психолого-педагогических консилиумов;
- систематическое информирование педагогов об инновациях в педагогике, психологии, методике;
- постоянную пропаганду передового педагогического опыта и систему работы по обобщению опыта членов коллектива;
- индивидуальную методическую помощь в форме консультирования;

- обучение приемам самоконтроля, формирование навыков анализа и самоанализа.

В условиях организующегося методического сервиса школьный методист (заместитель директора по научно-методической работе) должен владеть умением проектировать рост профессионального мастерства педагога. Отлаженная система методической работы в нашей экспериментальной школе была сориентирована на формирование такой управленческой ситуации, при которой внешнее (управленец) проектирование постепенно преобразуется во внутреннее (педагог) самопроектирование его профессионального роста. При этом программа профессионального роста педагога выстраивалась с учетом включения следующих компонентов:

- оказание помощи учителю со стороны методиста в проведении педагогического самообследования, самоанализа с целью выявления уровня педагогического профессионализма и потенциальных возможностей его роста;
- определение направления или аспекта собственной научно-педагогической, исследовательской работы;
- отбор и ознакомление с научно-педагогической литературой и передовым педагогическим опытом в данном направлении;
- конструирование деятельности с учетом новаций и ее последующая рефлексия;
- выход на участие в работе творческих педагогических лабораторий по апробации, распространению и развитию опыта инновационной деятельности.

Основными принципами такого проектирования являются:

- учет реальных профессиональных возможностей педагога;
- учет требований образовательной системы;
- принцип развития школы, учителя, ученика;
- принцип новизны содержания обучения.

Конечным результатом, который призвана обеспечить служба методического сервиса, является демократизация управленческой культуры руководителя, совершенствование управления в целях активизации творчества учителя, способствующего достижению качественно нового состояния и результата учебно-воспитательной деятельности.

В условиях постоянного обновления, творческого поиска, характерного для нашего образовательного учреждения при его вхождении в экспериментальный режим, методическая работа реально стала выходить на одно из ведущих мест в управленческой системе школы. Ее традиционные функции обеспечения непрерывного обучения и развития педагогических кадров, методического сопровождения учебно-воспитательного процесса дополняются качественно новым содержанием. В условиях инновационной деятельности методическая служба призвана подготовить к ней учителя: не только раскрыть содержание той или иной педагогической системы, технологии, но и научить конкретного педагога самостоятельно адаптировать ее элементы, развивать ее в данной школе, прогнозировать и анализировать результаты использования.

Изменение функций методической работы в инновационной школе требует коррекции ее содержания. Если новшество внедряется управленческой системой образовательного учреждения, а не отдельным учителем, обязательно потребуется организованное обучение коллектива. В этом случае методическая работа должна обеспечивать еще и мотивацию педагогов к освоению новшества [148, С. 67]. Такое обучение было организовано на факультете повышения квалификации Ставропольского государственного университета.

Подготовка к включению учителя в инновационную деятельность, в свою очередь, потребовала использования более широкого и многообразного спектра форм методической работы, приемов и методов реализации ее функций (обучение в педагогических мастерских учителя-новатора,

стажировка, проблемно-ролевая игра, аукцион педагогических идей, экспертиза и др.).

При сочетании индивидуальных и групповых (фронтальных) форм обучения проектирование должно носить строго индивидуализированный характер и основываться на диагностике психологической и профессионально-педагогической (в том числе, социально-педагогической) готовности учителей к принятию инновационных изменений и участию в них.

На всем протяжении эксперимента велся мониторинг его результативности, результаты которого представлены в следующем параграфе данного диссертационного исследования.

Таким образом, основную роль в процессе внедрения новой модели взаимодействия методической и социально-педагогической работы общеобразовательной школы играла управленческая подсистема образовательного учреждения, а само внедрение обуславливалось реальными проблемами социально-педагогической и методической направленности, характеризующими результативность работы педагогического коллектива, а также образовательную среду школы. При этом стратегическую функцию в данном процессе выполняла перспективная Программа развития школы, а тактическими шагами на начальном этапе внедрения со стороны администрации были: модернизация системы управления, изменение самой структуры методической и социально-педагогической работы, совершенствование механизма управления службами, реализующими указанные направления деятельности общеобразовательной школы.

2.3. Анализ результатов внедрения модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Эффективность («эффективный» в переводе с латинского означает «действенный» [162, С. 902]) понимается как действенность, результативность деятельности, как отношение результата к намеченной цели, соотношение между достигнутыми результатами (эффектами) и затратами, связанными с их обеспечением, как «фактически достигнутые и необходимые результаты» [161, С. 101]. Применительно к нашей модели система критериев ее успешности предполагала следующий логический ряд показателей.

1. Поскольку функциональное назначение модели связано с обеспечением с ее помощью оптимального взаимодействия двух выделенных нами в качестве основных служб, то, в первую очередь, нам необходимо было проверить эффективность самого взаимодействия по тем параметрам, которые мы определили в первом параграфе первой главы нашего диссертационного исследования.

2. Эффективность новой модели взаимодействия должна складываться также из ряда составляющих общего характера, показывающих эффективность методической работы и эффективность социально-педагогической работы как таковых, каждая из которых, в свою очередь, имеет конкретное критериальное наполнение применительно к результатам своей деятельности.

3. Целевое назначение новой модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб связано с обеспечением более высокого качества образовательного процесса в школе, что определяет необходимость выхода на его результативность как итоговый (обобщенный) критерий эффективности нашей модели.

При этом данное исследование проводилось в начале эксперимента (2000-2001 учебный год) и на его завершающем этапе (2002-2003 учебный

год) как в МОУ СОШ №28 г. Ставрополя, где предлагаемая нами модель внедрялась в полном объеме, так и в ряде других общеобразовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края, где были использованы отдельные элементы модели (как правило, это касалось использования предложенной нами методической службы), а также в МОУ СОШ №3 г. Ставрополя, где методическая и социально-педагогическая работа осуществлялись в традиционном режиме, без использования наших рекомендаций.

В исследовании приняли участие 228 педагогических работников:

- в МОУ СОШ №28 г. Ставрополя – 28 педагогов (все классные руководители школы);
- в МОУ СОШ №3 г. Ставрополя – 32 педагога;
- в других общеобразовательных учреждениях – 168 педагогов (МОУ гимназия №9 г. Ставрополя – 68, МОУ гимназия №9 г. Невинномыска – 35, ГОУ СОШ №1 с. Грачевка Грачевского района – 40, ГОУ СОШ №2 с. Труновское Труновского района – 25 педагогов).

Рассмотрим основные показатели нашей экспериментальной работы в этой логической последовательности.

Оценка эффективности взаимодействия

членов педагогического коллектива, занятых в работе методической и социально-педагогической служб школы

В соответствии с пониманием сущности взаимодействия для оценки его эффективности нам необходимо было определить уровень сработанности и совместимости внутри педагогического коллектива. При разработке программы эксперимента мы учитывали, что, как отмечает В.С. Лазарев, «сработанность коллектива характеризует степень готовности его членов в случае необходимости самостоятельно согласовывать свои действия друг с другом» [233, С. 159], а совместимость – это показатель социально-психологической сплоченности группы. Одной из ее характеристик является

ценностно-ориентационное единство [161, С. 71]. Совместимость отражает наличие благоприятного морально-психологического климата, а также то, «в какой мере существующие межличностные отношения несут в себе потенциальную угрозу возникновения отчужденности и конфликтов» [233, С. 161].

Чтобы оценить динамику показателей сработанности указанных служб, мы предложили педагогическим коллективам указанных выше общеобразовательных учреждений разработанный нами опросник «Взаимодействие специалистов школы», предполагавший изучение уровня востребованности, полезности, необходимости для учителя различных служб и специалистов, осуществляющих поддержку педагогического процесса, а также взаимопересечение и согласование их деятельности (см. Приложение 6).

Полученные результаты представлены нами в таблице 2. Они свидетельствуют, что, имея примерно равные исходные показатели взаимодействия учителей, социальных педагогов и методистов школ в начале эксперимента, в дальнейшем педагоги каждого из представленных образовательных учреждений изменили свои взаимоотношения по исследуемой проблеме. Причем эти изменения различаются в зависимости от степени реализации в данных школах моделей служб и их взаимодействия. Так, потребность в консультациях с социальным педагогом (1-й вопрос) и методистом (2-й вопрос) значительно выросла в тех коллективах, где высока значимость социально-педагогической и методической служб и где сами эти службы реформировались в ходе проводимого эксперимента. Там же, где внутришкольные преобразования не коснулись работы социально-педагогической и методической служб (МОУ СОШ № 3) периодичность обращений к их специалистам со стороны учителей-предметников и классных руководителей значительно ниже.

Взаимодействие специалистов школы

<i>Вопрос</i>	<i>Ответы</i>											
	<i>В начале эксперимента</i>						<i>В конце эксперимента</i>					
	<i>СОШ № 28</i>		<i>Другие ОУ</i>		<i>СОШ № 3</i>		<i>СОШ № 28</i>		<i>Другие ОУ</i>		<i>СОШ № 3</i>	
	<i>Чел.</i>	<i>%</i>	<i>Чел.</i>	<i>%</i>	<i>Чел.</i>	<i>%</i>	<i>Чел.</i>	<i>%</i>	<i>Чел.</i>	<i>%</i>	<i>Чел.</i>	<i>%</i>
<i>1. а</i>	11	39,3	81	40,5	10	31,3	17	60,7	81	48,2	19	59,4
<i>б</i>	7	25,0	40	20,0	10	31,3	9	32,15	45	26,8	9	28,1
<i>в</i>	10	35,7	79	39,5	12	37,4	2	7,15	42	25,0	5	15,6
<i>2. а</i>	22	78,6	144	72,0	19	59,4	24	85,7	137	81,5	26	81,2
<i>б</i>	6	21,4	44	22,0	4	12,5	2	7,15	31	18,5	2	6,3
<i>в</i>	0	0	12	6,0	9	28,1	2	7,15	0	0	4	12,5
<i>3. а</i>	3	10,7	21	10,5	4	12,5	14	50,0	69	41,05	6	18,7
<i>б</i>	12	42,9	120	60,0	15	46,9	6	21,4	30	17,9	16	50,0
<i>в</i>	13	46,4	59	29,5	13	40,6	8	28,6	69	41,05	10	31,3
<i>4. а</i>	7	25,0	48	24,0	9	28,1	16	57,15	61	36,3	9	28,1
<i>б</i>	15	53,6	110	55,0	15	46,9	10	35,7	71	42,3	18	56,3
<i>в</i>	16	21,4	42	21,0	8	25,0	2	7,15	36	21,4	5	15,6
<i>5. а</i>	19	67,8	132	66,0	19	59,4	24	85,7	122	72,6	19	59,4
<i>б</i>	5	17,9	34	17,0	9	28,1	2	7,15	30	17,9	11	34,4
<i>в</i>	4	14,3	34	17,0	4	12,5	2	7,15	16	9,5	2	6,3

Более того, по оценке самих педагогов, в школе с традиционной схемой реализации методической и социально-педагогической работы значительно выше количество таких учителей, которые считают получение более квалифицированной помощи со стороны указанных специалистов необязательным, так как считают себя самих достаточно компетентными в этих вопросах (5-й вопрос): в МОУ СОШ № 28 число таких «скептиков» в ходе эксперимента снизилось на 10,75% и составило всего 7,1% педагогов, а в МОУ СОШ № 3 оно, напротив, увеличилось на 6,3% и составило 34,4% учителей.

Важно отметить и динамику совместных мероприятий (3-й вопрос), что в значительной степени характеризует момент сработанности учителей,

методистов, социальных педагогов. Так, если в МОУ СОШ № 3 периодичность таких мероприятий за два года снизилась (46,9% ответов в начале эксперимента и 50% ответов в конце эксперимента) или практически не изменилась (соответственно 40,6 и 31,25%), то в МОУ СОШ № 28, наоборот, значительно больше тех учителей, которые отмечают рост таких мероприятий (с 10,7% до 50%). Даже в тех школах, где наши рекомендации использовались частично, этот процент также вырос с 10,5 в 2000-2001 учебном году до 41,1 в 2002-2003 учебном году.

Для более объективной оценки морально-психологического климата в школе нами были использованы сразу 2 опросника: «Взаимоотношения в педагогическом коллективе», предложенный Н.В. Ключевой [93, С. 179-180], и «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе», предложенный В.И. Петрушиным [176, С. 98-99]. Они приведены в Приложениях 7-8. Выбор указанных методик был обусловлен их адаптированностью применительно к условиям школы и особенностям педагогической организации.

Анализ ответов на опросник «Взаимоотношения в педагогическом коллективе» (см. таблицу 3) показал, что в начале эксперимента взаимоотношения во всех опрошенных коллективах характеризовались примерно равным средним уровнем (от 11 до 16 баллов при максимальном значении 24 балла).

В конце эксперимента практически по всем вопросам были даны ответы, значение которых стало на порядок выше, чем при первом опросе. Однако в итоге показатель взаимоотношений в коллективе вырос в опрошенных коллективах по-разному: в учреждениях, где вносились изменения в ходе эксперимента, он практически приблизился к максимальной величине (22 балла в МОУ СОШ № 28 и 21 балл в других школах), а в МОУ СОШ № 3 остался примерно на прежнем уровне (11 баллов в 2000-2001 учебном году и 12 баллов в 2002-2003 учебном году).

Таблица 3

Взаимоотношения в педагогическом коллективе

Вопрос	Ответы (средние значения для коллектива)								
	В начале эксперимента			В конце эксперимента			Изменения		
	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3
1	3	3	2	4	4	2	+1	+1	0
2	2	2	2	3	3	1	+1	+1	-1
3	3	3	1	4	3	2	+1	0	+1
4	3	3	2	4	4	2	+1	+1	0
5	2	2	2	4	3	3	+2	+1	+1
6	2	3	2	3	4	2	+1	+1	0
Сумма	15	16	11	22	21	12	+7	+5	+1

Особенно это касается таких вопросов, как оценки своей принадлежности к коллективу, характера взаимоотношений в своем коллективе в сравнении с другими и своих взаимоотношений с администрацией (вопросы 1, 4, 6).

Аналогичные результаты были получены и при обработке ответов на опросник «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» (см. таблицу 4). При первом опросе морально-психологический климат в педагогических коллективах МОУ СОШ №№ 3 и 28 характеризовался низкой (незначительной) степенью благоприятности (соответственно 0 и 8 баллов), а в других школах – средней степенью (18 баллов). При втором опросе морально-психологический климат в МОУ СОШ № 3 остался в диапазоне того же уровня (от 0 до 8 баллов) с новым значением 7 баллов, в то время как в остальных учреждениях стал характеризоваться высокой степенью благоприятности (22 балла и выше). При этом следует обратить внимание на более высокие темпы улучшения морально-психологического климата в коллективе МОУ СОШ № 28 в сравнении с другими учреждениями, что наглядно демонстрируется на рис. 1.

Оценка психологического климата в педагогическом коллективе

Вопрос	Ответы (средние значения для коллектива)								
	В начале эксперимента			В конце эксперимента			Изменения		
	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3
1	-1	0	-1	1	2	0	+2	+2	+1
2	1	2	1	2	3	1	+1	+1	0
3	1	1	1	1	2	1	0	+1	0
4	0	1	0	3	2	1	+3	+1	+1
5	2	2	2	3	3	3	+1	+1	+1
6	1	2	1	2	2	1	+1	0	0
7	2	3	1	3	3	2	+1	0	+1
8	1	1	-1	2	2	-1	+1	+1	0
9	0	1	0	1	2	0	+1	+1	0
10	0	1	-1	2	3	0	+2	+2	+1
11	1	2	0	3	3	0	+2	+1	0
12	0	1	-1	2	2	0	+2	+1	+1
13	0	1	-2	2	2	-1	+2	+1	+1
Сумма	8	18	0	27	31	7	+19	+13	+7

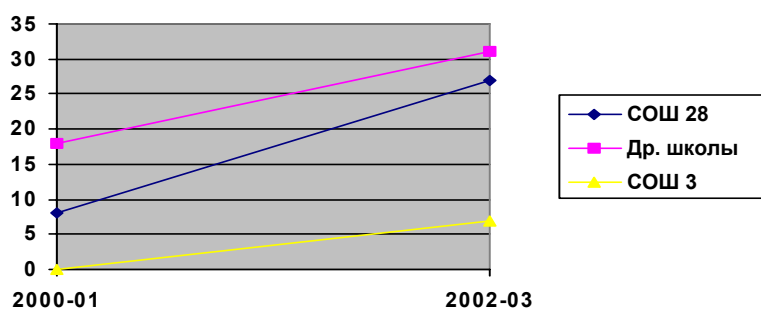


Рис.1. Динамика улучшения психологического климата в коллективах педагогов.

Оценка эффективности методической работы школы в условиях новой модели методической службы и ее взаимодействия с социально-педагогической службой

В практическом плане методическая служба современной школы осуществляет сложный в психологическом и организационном отношении переход от ориентации на внутренние, формальные показатели (например, количество разработанных программ, методических рекомендаций, проведенных мероприятий, создание условий для эффективной деятельности педагогов, обеспечение их необходимой учебно-программной документацией, учебной и методической литературой и др.) к ориентации на достижение конечных и частных целей образования.

Говоря о критериях методической работы в современной школе, Р.Габдулхаков определяет такие принципы их выработки, как научность, комплексность и системность, актуальность и востребованность. В связи с этим эффективной методической работой, по его мнению, является та, которая направлена на «совершенствование (обновление, отбор) содержания образования», «совершенствование образовательного процесса (принципы, методы, способы, приемы, организационные формы, современные технологии обучения и воспитания)» и «качественное совершенствование педагогической деятельности» [46, С. 45-47].

В.П. Дуброва и Е.П. Милашевич [69], А.М. Моисеев и М.М. Поташник [232] определяют следующие обобщенные критерии результативности методической работы:

- 1) «результаты развития детей растут, достигая оптимального уровня для каждого ребенка или приближаясь к нему, за отведенное время без перегрузки детей» (критерий результативности);
- 2) «рост мастерства педагогов происходит при разумных затратах времени и усилий на методическую работу и самообразование» (критерий рациональных затрат времени, экономичности методической работы);

3) «в коллективе наблюдается улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов и их удовлетворенность результатами своего труда» (критерий стимулирующей роли методической работы) [69, С. 28; 232, С. 106].

В.И. Зверева определяет методическую работу как успешную, если:

- ее цель и задачи в школе необходимы и ясны;
- ее содержание интересно и способствует росту профессионального мастерства;
- ее формы педагогически целесообразны, оригинальны и результативны;
- она учит анализировать и оценивать, планировать и организовывать педагогическую деятельность и способы ее совершенствования, позволяет включаться в педагогический поиск, творчество и опытно-экспериментальную работу;
- в методических объединениях благоприятный микроклимат способствует творческой деятельности каждого педагога [80, С. 137-138].

Поскольку, как отмечают А.М. Лазарев, М.М. Поташник и другие исследователи, функции методической работы должны быть направлены как по отношению к конкретному педагогу, так и по отношению к педагогическому коллективу и системе образования в целом [232, С. 106], наше исследование также ориентировалось на оценку воздействия внедряемой модели на уровне учителя, на уровне методического объединения, на уровне педагогического коллектива, а также через общие результаты образовательного процесса.

На основе проведенного нами анализа научной литературы, посвященной проблемам эффективности методической работы в образовательном учреждении, а также рекомендаций по проведению ее экспертизы мы в ходе эксперимента изучили следующие *качественные* показатели и характеристики:

1. Динамику уровня профессионально-педагогической компетентности учителя – по опроснику «Мои педагогические затруднения».
2. Динамику уровня удовлетворенности учителей и руководителей профессиональных педагогических формирований методической работой в школе – на основе анкеты для опроса учителей «Потребности педагогических кадров в повышении квалификации», разработанной Н.В. Немовой [148, С. 129-139], и по методике «Оценка методической работы» В.И. Зверевой [80, С. 137-139].

Все указанные методики приведены в Приложениях 5, 9, 10.

В предыдущем параграфе мы уже анализировали результаты опроса «Мои педагогические затруднения» в МОУ СОШ №28, проведенного в начале эксперимента.

Повторный опрос в конце эксперимента показал, что доля классных руководителей, оптимистически характеризующих свои классы в качестве хороших или обычных в школе еще более увеличилась (с 73 до 80%), при этом 40% педагогов школы отметили, что вообще не испытывают трудностей классного руководства, так как при решении данных проблем своевременно получают помощь со стороны методиста или социального педагога (ранее таких учителей было лишь 27%).

Практически все педагоги – 27 из 28-ми опрошенных классных руководителей (96% по сравнению с 66% педагогов при первом опросе) – определили важность совместной работы с семьей со стороны не только классных руководителей, но и предметников, служб, администрации.

Устаревшее представление о соотношении места школы и семьи в образовательном процессе преодолело большинство педагогов: если в начале эксперимента 72% педагогов считали, что семья должна поддерживать педагогические усилия школы, а не наоборот, школа помогает семье формировать личность ребенка, то при втором опросе таких ответов было лишь 4 (14%).

Собственные затруднения методического характера признали при повторном опросе 12 педагогов (43%), хотя раньше таких ответов было лишь 16%. Однако, по нашему мнению, такой факт вполне закономерен в ситуации постоянного роста мотивации педагогов к творческому самосовершенствованию, самообразованию, стимул которым был обусловлен организованной комплексной системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки в рамках работы методической службы школы. Это подтверждается и результатами опроса «Потребности педагогических кадров в повышении квалификации» (см. таблицу 5): свой профессиональный уровень учителя стали оценивать выше (1-й вопрос), но при этом они остаются не удовлетворенными им (2-й вопрос).

Как и в предыдущих анализах ответов, мы отмечаем их существенное расхождение в школах, где внедрялась наша модель или ее отдельные элементы, и в МОУ СОШ № 3, где такая работа нами не проводилась.

Таблица 5

Потребности педагогических кадров в повышении квалификации

Вопрос	Ответы (средние значения для коллектива)								
	В начале эксперимента			В конце эксперимента			Изменения		
	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3	СОШ № 28	Другие ОУ	СОШ № 3
1	2	2	2	4	3	3	+2	+1	+1
2	1	2	1	2	2	1	+1	0	0
3	1	1	2	3	2	1	+2	+1	-1
4	4	4	1	6	5	1	+2	+1	0
5	3	3	1	6	5	4	+3	+2	+3
Сумма	11	12	7	21	17	10	+10	+5	+3

Оценка методической работы глазами педагогов в начале и в конце эксперимента также имеет положительную динамику, но ее темпы различны, что показано на рис. 2 (через общую сумму балльных оценок).

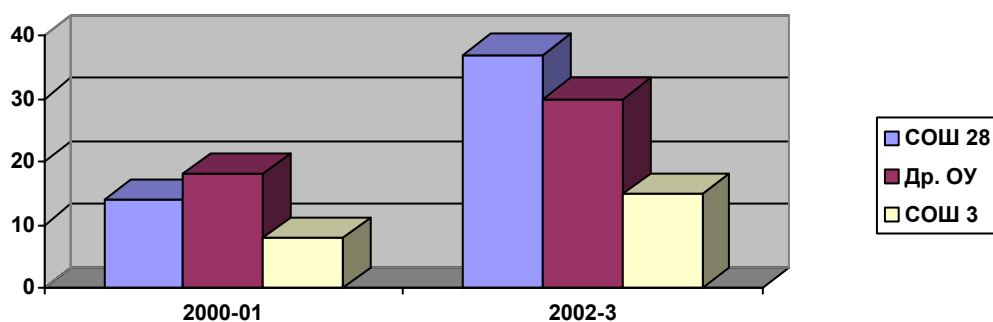


Рис.2. Динамика оценки учителями методической работы.

Согласно этим данным, если в МОУ СОШ № 28 в начале эксперимента средняя оценка качества методической работы учителями составляла 2,8 балла по 10-балльной шкале, а сумма баллов - 14 (см. Приложение 11), в МОУ СОШ № 3 – соответственно 1,6 и 8, а в других школах – 3,6 и 18 баллов, то в конце эксперимента средняя оценка стала составлять у них 7,4 (СОШ № 28), 3 (СОШ № 3) и 6 баллов (другие школы), а суммарная оценка увеличилась соответственно на 23, 7 и 12 баллов. Динамика роста, таким образом, составила в экспериментальной СОШ № 28 г. Ставрополя 2,6 раза, в МОУ СОШ № 3 – 1,9 раза, в других школах – 1,7 раза.

Кроме того, нами были учтены и *количественные* показатели, характеризующие состояние методической работы в общеобразовательном учреждении, традиционно используемые при проведении экспертной оценки результатов работы школы [30; 107; 172; 196; 235]:

- изменение профессионального уровня педагогов (прохождение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, аттестация, участие в работе внутришкольных обучающих, методических семинаров и т.п.);
- научно-исследовательские, научно-методические достижения педагогов (участие в работе научных конференций различного уровня, публикации, участие в опытно-экспериментальной работе и реализации исследовательских проектов и пр.);

- методическая успешность деятельности педагога в оценке его работы администрацией школы (через посещение уроков, классных часов, воспитательных мероприятий и родительских собраний; количественные показатели результативности обучения его учащихся).

Так, например, нами были проанализированы данные о результатах прохождения аттестации педагогическими работниками МОУ СОШ № 28 за время эксперимента и о категорийном составе педагогического коллектива (см. рис. 3).

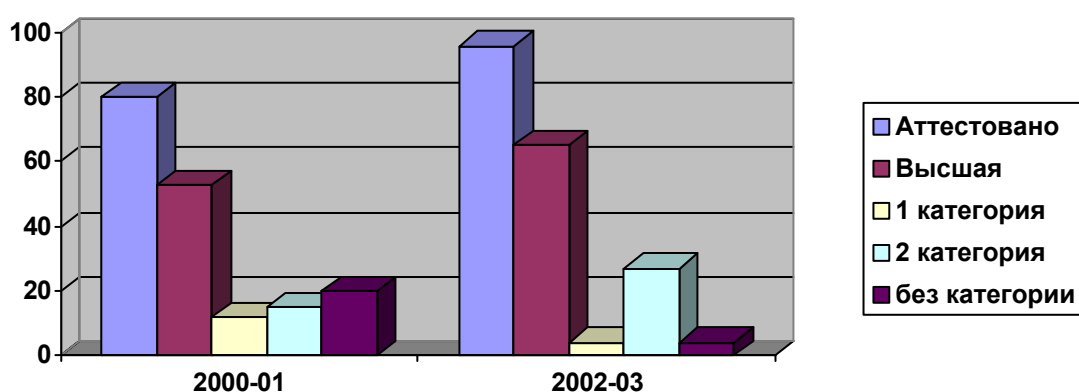


Рис. 3. Прохождение аттестации педагогами МОУ СОШ № 28.

Как показывает график, отмечается рост количества аттестованных педагогов, причем преобладают учителя высшей квалификационной категории (за время эксперимента этот показатель вырос с 80 до 96% педагогов).

Значительно увеличились и другие показатели, характеризующие результативность методической работы в школе. Они представлены нами в таблице 7, где мы также отразили значения их количественного роста. В наибольшей степени он касается показателей, связанных с профессиональным ростом учителя (улучшение качественной оценки его уроков), его творческой активностью (участие в научных конференциях с публикацией своих материалов и конкурсах педагогического мастерства, включение в научно-исследовательскую, опытно-экспериментальную работу), и, как следствие, с повышением качества образовательного

процесса, определяемого, в том числе, через такие формальные показатели, как процентный рост обученности и качества обучения, результаты участия школьников в предметных олимпиадах, конференциях, конкурсах и др.

Таблица 7

Количественные показатели методической работы в МОУ СОШ № 28

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>		
	<i>В начале эксперимента</i>	<i>В конце эксперимента</i>	<i>Изменения</i>
1. Научно-методические, научно-исследовательские достижения: - участие педагогов в школьном конкурсе педмастерства - количество научных публикаций - реализация проектов, поддержанных грантами - ведение ОЭР	46% нет нет нет	65% 5 1 городская ОЭП	+19% +5 +1 +1
2. Методическая успешность педагога в оценке администрации: - % качественных уроков по итогам посещения администрации школы - количество педагогов, поощренных внутри и вне школы за педагогические достижения	62 7 (16%)	89 22 (49%)	+27% +33%
3. Традиционные показатели успешности учебного процесса (средние по школе): - % обученности - % качества знаний - количество учащихся, занявших призовые места на городских предметных олимпиадах - количество учащихся, представивших свои работы на научных конференциях различного уровня	99,85 (1 чел.) 46 0 0	100 48 3 16	+0,15% +2% +3 +16

*Оценка эффективности социально-педагогической работы школы
в условиях новой модели ее взаимодействия с методической службой*

Оценивая результативность деятельности социального педагога, ученые называют такие показатели, как:

- 1) эффективность работы;
- 2) уровень овладения профессиональной деятельностью;
- 3) удовлетворенность социального педагога своей работой;
- 4) удовлетворенность клиентов общением со специалистом (социальным педагогом);
- 5) соответствие объективных и субъективных оценок деятельности социального педагога [161, С. 103-104].

Л.Е. Никитина к основным направлениям оценки эффективности работы социального педагога относит:

- соотнесение имеющихся социально-педагогических проблем и результатов их решения;
- динамику включённости детей и взрослых в социально ценные виды деятельности;
- динамику изменения в отношении участников образовательного процесса к базовым социальным ценностям;
- динамику в социально-педагогических условиях обеспечения жизнедеятельности коллектива учреждения;
- динамику социально-психологической обстановки в социальной среде, микроклимате;
- развитие социальных инициатив детей и взрослых, появление и успешную деятельность общественных объединений;
- состояние документации социального педагога;
- профессиональный рост социального педагога [153, С. 59].

Для изучения эффективности социально-педагогической работы в школе нами были использованы следующие качественные и количественные критерии:

- положительная динамика уровней социальной адаптации и воспитанности учащихся;
- снижение числа учащихся, представляющих так называемые «группы риска» и состоящих на различных видах профилактического учета вне школы (в КДН – комиссиях по делам несовершеннолетних, в ИДН – инспекциях по делам несовершеннолетних, в ОППН – опорных пунктах профилактики правонарушений) и внутришкольном учете (через совет по профилактике правонарушений);
- снижение числа преступлений и правонарушений, совершаемых учащимися;
- создание положительного, комфортного психологического климата в школе в целом, в ученических коллективах различного уровня в частности;
- включенность родителей учащихся в совместную воспитательную работу семьи и школы, отсутствие (или снижение) конфликтов во взаимоотношениях родителей и педагогов школы по различным вопросам обучения и воспитания детей, а также организации образовательного процесса;
- конкретные примеры оказания различных видов помощи (консультативно-педагогической, консультативно-правовой, психологической, моральной, материальной, социальной и др.) учащимся и их семьям в рамках деятельности социально-педагогической службы данного общеобразовательного учреждения.

В исследовании, проведенном нами в МОУ СОШ № 28 г. Ставрополя с целью изучения динамики уровней социальной адаптации и воспитанности учащихся, в начале нашего эксперимента (ноябрь 2000 г.) приняли участие: один 1-й класс, два 2-х, два 3-х, три 4-х, один 5-й, два 6-х, три 7-х, четыре 8-х, четыре 9-х, три 10-х и два 11-х класса (всего 27 классов с общей численностью учащихся в них 627 чел.). На завершающем этапе (февраль-март 2003 г.) – 28 классов с общей численностью – 619 человек.

Для изучения уровня социальной адаптации школьников нами использовалась «Схема изучения социальной адаптации детей к школе», предложенная В.И. Чирковой и О.Л. Соколовой (1993) и адаптированная М.И. Рожковым и др. [91, С. 253-256]. В ходе исследования классные руководители по 6-балльной шкале (от 0 до 5 баллов) оценивали социальную адаптированность учащихся своих классов по четырем основным критериям: эффективности учебной деятельности (1-я шкала – учебная активность, 2-я шкала – усвоение знаний, успеваемость), усвоению школьных норм поведения (3-я шкала – поведение на уроке, 4-я шкала – поведение на перемене), успешности социальных контактов (5-я шкала – взаимоотношения с одноклассниками, 6-я шкала – отношение к учителям) и эмоциональному благополучию (7-я шкала – эмоции). Результаты, полученные после обработки ответов классных руководителей, представлены нами на диаграмме (см. рис. 4).

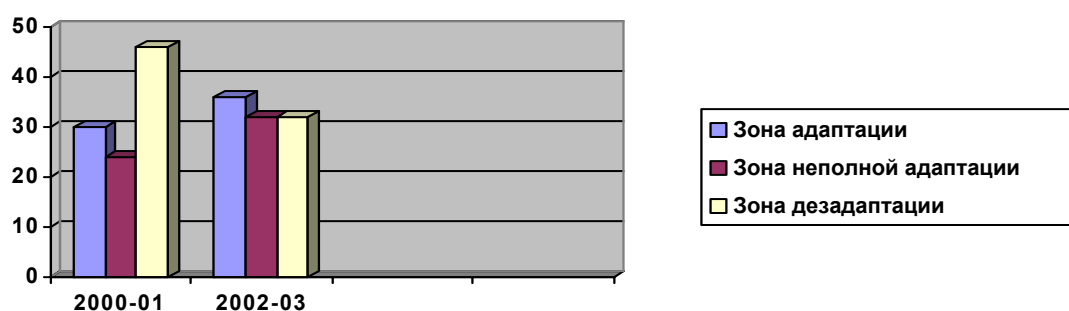


Рис. 4. Динамика социальной адаптированности учащихся МОУ СОШ № 28.

Согласно полученным данным, на первом этапе количество учащихся, набравших, по оценке педагогов, менее 14 баллов, то есть находящихся в зоне дезадаптации, составляло 46%, от 15 до 21 балла (зона неполной адаптации) – 24%, от 22 до 35 баллов (зона адаптации) – 30%. При повторном исследовании эти показатели стали соответственно 36, 32, 32%. При этом, следует отметить, что организация в школе классов коррекционно-

развивающего обучения (КРО) во 2-7-х классах, где особенно активно проявляется сотрудничество учителей с социальным педагогом и психологами школы, также способствовала повышению социальной адаптированности детей, ранее находившихся в зоне дезадаптации.

Нами был изучен уровень воспитанности учащихся МОУ СОШ №28 г. Ставрополя по методике «Стандартизированная характеристика школьника».

В ходе исследования классными руководителями заполнялись на каждый класс по всем учащимся таблицы, характеризующие:

- 1) отношение к учению (учебная мотивация);
- 2) отношение к трудовым делам (мотивация трудовой деятельности);
- 3) отношение к продуктам труда людей и природе;
- 4) доброжелательное отношение к людям;
- 5) непримиримое отношение к безнравственности;
- 6) требовательное отношение к себе;
- 7) отношение к своему физическому развитию;
- 8) эстетическое отношение к действительности.

Каждая из восьми позиций оценивалась по 4-балльной шкале, где оценка «4» означала наиболее высокую степень выраженности указанных выше качеств, а оценка «1» – наименее выраженную степень.

Количественные результаты исследования приведены в таблице 8.

По оценке педагогов *учебная мотивация* школьников находится на достаточно низком уровне (средняя оценка по школе – 2,6 балла, то есть познавательная активность и познавательный интерес чаще всего ситуативны, интерес избирателен, практически не выходит за рамки программы и требований учителя). При этом следует отметить, что на 2-й ступени обучения мотивация учебной деятельности снижается (2,5 балла по сравнению с 2,7 балла на 1-й и 3-й ступенях).

Кризис учебной мотивации приходится на 9-й (2,5 балла), 6-й (2,4 балла), 8-й (2,4 балла), 10-й (2,3 балла) классы; особо выделяются 9г, 7в классы, где показатели по всем восьми позициям значительно ниже других

классов. Рост мотивации характерен лишь для 11 класса (3,3 балла), что свидетельствует о более высокой осознанности обучения, направленности выпускников на успешное окончание школы.

Таблица 8

Уровень воспитанности учащихся в МОУ СОШ № 28 г. Ставрополя

<i>№ n/n</i>	<i>Класс</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>Средн. баллы</i>	<i>Средн. баллы</i>
1.	1а	2,6	3,3	3,2	3,7	3,5	3,1	2,9	2,7	3,1	3,1
2.	2а	2,7	3,1	3,0	2,8	2,7	2,6	3,0	3,1	2,9	3,0
3.	2б	2,9	3,3	3,2	3,8	3,0	2,9	2,7	2,9	3,0	
4.	3а	2,6	3,2	3,0	3,0	3,0	2,8	2,8	2,8	2,9	2,8
5.	3б	2,5	2,9	2,8	2,5	2,1	2,3	2,6	2,7	2,6	
6.	4а	2,5	3,0	2,5	2,6	3,0	2,8	3,0	3,3	2,8	3,0
7.	4б	3,0	3,3	3,0	3,2	3,0	2,8	2,3	2,3	2,9	
8.	4в	3,0	3,3	3,4	3,5	4,0	3,0	3,3	3,7	3,4	
	<i>По 1-й ступени</i>	2,7	3,2	3,0	3,1	3,0	2,9	2,8	2,9	3,0	
9.	5а	2,8	3,5	3,3	3,1	3,1	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1
10.	6а	2,3	2,2	2,8	2,7	2,3	2,8	2,2	2,7	2,5	2,6
11.	6б	2,5	2,6	2,8	2,6	2,7	2,5	3,0	2,9	2,7	
12.	7а	2,8	3,5	3,3	3,4	3,4	3,2	3,4	3,1	3,3	2,8
13.	7б	2,5	2,8	3,2	2,9	2,7	2,5	3,4	3,4	2,9	
14.	7в	1,9	2,4	2,3	2,3	2,2	2,1	2,7	1,9	2,2	
15.	8а	2,3	2,8	2,6	2,4	2,3	2,2	2,5	2,8	2,5	2,7
16.	8б	2,9	2,8	3,1	2,7	2,9	2,8	3,0	2,6	2,9	
17.	8в	2,5	2,7	2,5	2,7	2,6	2,0	3,5	2,5	2,6	
18.	8г	2,2	2,5	2,5	2,7	2,7	2,1	3,0	2,8	2,6	
19.	9а	2,9	3,2	3,4	3,3	3,0	3,2	3,2	3,2	3,2	2,8
20.	9б	2,6	3,0	3,3	2,8	3,0	2,8	3,0	2,9	2,9	
21.	9в	2,4	2,9	3,3	1,2	3,0	2,9	3,2	3,1	3,0	
22.	9г	2,1	1,9	2,1	1,8	1,9	1,8	2,1	2,1	2,0	
	<i>По 2-й ступени</i>	2,5	2,8	2,9	2,7	2,7	2,6	2,9	2,8	2,7	
23.	10а	2,2	2,4	2,3	2,4	2,5	2,1	2,7	3,0	2,5	2,8
24.	10б	2,3	3,3	3,8	3,0	2,6	2,5	3,0	3,0	3,0	
25.	10в	2,4	3,0	3,4	2,9	2,6	2,7	2,9	3,0	2,9	
26.	11а	3,6	2,9	3,1	3,1	2,8	2,6	3,4	3,3	3,1	3,2
27.	11б	3,0	3,6	3,6	3,4	3,1	3,0	2,9	3,1	3,2	
	<i>По 3-й ступени</i>	2,7	3,0	3,2	3,0	2,7	2,6	3,0	3,1	2,9	
	<i>Средний балл по школе</i>	3,6	3,0	3,0	2,9	2,8	2,7	2,9	2,9	2,9	2,9

Трудовая мотивация имеет более высокую степень выражения (в среднем по школе 3,0 балла), при этом для неё характерна та же динамика, что и для учебной мотивации.

3-6 позиции, характеризующие такие *нравственные качества* личности, как отношение к продуктам труда людей и природе, к людям, к безнравственности и к себе лично имеют примерно одинаковые количественные показатели (2,7-2,9 балла). Показательно, что, по мнению педагогов, динамика выраженности этих качеств снижается от 1-го к 11-ому классу. Например, требовательное отношение к себе в 1 классе оценено 3,1 балла, в среднем по 1-4 классам – 2,9 балла, по 5-9 классам – 2,6 балла, по 10-11 классам – также 2,6 балла, то есть ученик школы, как правило, характеризуется между оценками «2» (нередко нетребователен к себе; стремится уйти от трудностей, не воспитывает в себе силу воли) и «3» (чаще всего требователен, но иногда допускает расслабление). Обращает на себя внимание тот факт, что высший балл (4,0) выставлен лишь единожды (в 4в классе так оценено непримиримое отношение к безнравственности), что свидетельствует об определённой требовательности, а возможно, и жесткости предъявляемых педагогами школы требований к учащимся.

По мнению педагогов, на таком же низком уровне (от 2,7 балла на 2 ступени до 3,1 балла на 3 ступени) находится *эстетическое восприятие* окружающего мира учащимися, то есть интерес к искусству ситуативен, проявляется ограниченность в восприятии красоты окружающего мира, эстетические чувства проявляются редко и т.п. Аналогичные результаты и в *отношении учащихся к своему здоровью* (2,8-3,0 балла на разных ступенях обучения): школьники в основном понимают необходимость своего физического развития, но развивают его бессистемно, под внешним нажимом.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточно высоком уровне воспитанности учащихся школы, а, следовательно, и о проблемах, существующих в организации и осуществлении комплексной системы

воспитательной работы, которую сами учителя через своих учащихся оценили фактически 2,6-3,0 баллами при максимуме 4,0 балла.

Такая оценка, в свою очередь, определённым образом характеризует не только школьников, систему воспитательной работы, но и самих педагогов. Можно предположить, что педагогическому коллективу свойственна высокая требовательность к учащимся. Однако, сами педагоги, возможно, не отождествляют проблемы воспитания со своими педагогическими затруднениями и недостаточным собственным участием в этой деятельности, выражая позицию субсидирования (передача, делегирование решения выявленной проблемы другим, прежде всего, администрации), неадекватностью используемых в изменившейся ситуации технологий социального воспитания.

Аналогичное исследование, проведенное нами на завершающем этапе эксперимента (март 2003 г.), в котором также приняли участие 28 классов с общей численностью 619 человек, показало реальное улучшение показателей, характеризующих уровень воспитанности обучающихся.

В частности, учебная мотивация повысилась в среднем до 2,8 балла, то есть на 0,2 балла; трудовая мотивация – с 3,0 до 3,4; личностная самооценка – с 2,7-2,9 до 3,0. Наибольший рост показателей характеризует изменение отношения детей к своему здоровью – с 2,8-3,0 до 3,3 балла. На прежнем уровне оказалась лишь оценка эстетического восприятия учащимися окружающего мира (2,7-3,1 балла).

Кроме того, нами были проанализированы формальные (количественные) показатели, традиционно учитываемые при анализе результативности социально-педагогической работы школы, которые мы определили на основе анализа как теоретической литературы, так и практики проведения внешней и внутренней экспертизы общеобразовательного учреждения (см. таблицу 9).

**Количественные показатели, характеризующие уровень эффективности
социально-педагогической работы (МОУ СОШ № 28)**

<i>Критерий результативности</i>	<i>в 2000-2001 уч. г.</i>	<i>в 2002-2003 уч. г.</i>
1.1. Дополнительное образование и досуг детей в школе (кружки и студии):		
- художественно-эстетические	185 чел. (29%)	225 чел. (36%)
- экологические	31 чел. (4,9%)	54 чел. (9%)
- технические и спортивно-прикладные	39 чел. (6%)	104 чел. (17%)
- всего охвачено доп. образованием	255 чел. (40%)	383 чел. (61%)
- охват детским движением	137 чел. (22%)	338 чел. (54%)
1.2. Спортивные секции	4 секции	4 секции
2. Обеспечение условий адаптации учащихся.	- 89 чел. (14%)	- 104 чел. (17%)
2.1. Второгодничество	1 чел.	нет
2.2. Прием учащихся из других школ	3	43
Из них:		
- выбыли обратно	1	нет
- стали неуспевающими	2	нет
2.3. Выбыли в другие школы	51	23
2.4. В том числе, из-за конфликтов	нет	нет
2.5. Не смогли продолжить обучение на III ступени (ушли из 10-11 классов)	17	6
2.6. Количество учащихся, состоящих на учете в КДН Октябрьского района	5	3
2.7. Количество учащихся, состоящих на учете в ОППН Октябрьского района	12	10
2.8. Количество учащихся, совершивших правонарушения	4	нет
2.9. Количество учащихся, совершивших преступления	1	нет
2.10. Количество учащихся, совершивших попытку суицида	2	нет
2.11. Количество учащихся, состоящих на внутришкольном профилактическом учете:		
- на начало года	35	27
- поставлено на учет в течение года	6	3
3. Включенность родителей учащихся в совместную воспитательную работу семьи и школы (участие в выборных коллегиальных органах школьного самоуправления, совместной организации досуга детей, ведении дополнительных занятий на общественных началах, школьно-семейных праздниках, конкурсах и соревнованиях и т.д.)	20%	33%

*Оценка эффективности образовательного процесса
в условиях новой модели взаимодействия служб его методического и
социально-педагогического сопровождения*

Показателем эффективности в образовании является качественный рост образовательного процесса.

В соответствии с этим подходом и объективная оценка эффективности методической службы должна даваться по конечному результату – качеству образования (уровни знаний, умений учащихся, их развития и воспитанности). Таким образом, понимание эффективности методической деятельности в современной школе напрямую связано с содержанием понятия качества образования, четким представлением о том, от чего зависит это качество.

В последнее время на страницах научно-педагогической печати идет обсуждение содержания этого понятия. Качество в широком смысле – соответствие требованиям, стандартам, пригодность для использования, способность удовлетворять заявленным или подразумеваемым потребностям [254]. Как «социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности», рассматривают его С.Е. Шишов и В.А. Кальней [252, С. 73].

Применительно к образованию Ю.А. Конаржевский [97] вслед за И.Я. Лернером параметрами качества называет уровень воспитанности личности, уровень развития и уровень ее знаний. М.М. Поташник считает, что «образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [231, С. 33].

Г.В. Гутник в своем диссертационном исследовании [63] параметрами качества образования в образовательном учреждении называет уровень достижения поставленных целей, уровень выполнения требований образовательных стандартов, уровень реализации индивидуальных

возможностей учащихся, уровень удовлетворения образовательных запросов детей и их родителей. В содержание качества образования включают такие компоненты, как уровень обученности школьников, прочность их знаний и умений, сформированность познавательных интересов, личностных качеств, мировоззренческой позиции, которые зависят от управленческой компетентности директора, организаторских умений завуча, методического мастерства педагогов, их умения выбирать оптимальные способы организации образовательного процесса [141].

Таким образом, мы видим, что разграничить качество образования, качество преподавания и качество управления очень сложно. В сегодняшних спорах об управлении школой и его функциях все четче звучит мнение Ю.А. Конаржевского о том, что управлять – значит, прежде всего, обеспечивать качество образования «еще до его начала или его истоков» [97, С. 298].

От чего же в наибольшей степени зависит качество образования, каковы эти условия? Не претендуя на полноту ответа и на абсолютную точность в определении приоритетов, поскольку это не является целью нашего диссертационного исследования, назовем наиболее существенные, на наш взгляд, условия (истоки) качества образования:

- 1) здоровье детей;
- 2) базовые умения (дошкольный уровень);
- 3) семья;
- 4) взаимодействие педагогов и учащихся;
- 5) педагогическая система формирования учебных компетенций;
- 6) методическая работа;
- 7) материально-финансовая база школы и др.

Каждое из этих условий, в свою очередь, разложимо на другие, более узкие и конкретные критерии и показатели. Школьное управление, ориентируясь на достижение качества образования, должно добиваться по каждому из них положительной динамики. Как отмечает академик В.И. Загвязинский, «результаты могут быть признаны положительными, если ни

по одной из ведущих групп показателей нет отрицательной динамики, а по каким-то (еще лучше – по всем) динамика положительная» [231, С. 78].

Как было показано выше (см. таблицы 7 и 9, рисунки 1-4), именно такие результаты, характеризующие качество образовательного процесса, были достигнуты в нашей экспериментальной школе. Среди них:

- решение проблемы второгодничества и рост качества знаний;
- значительное повышение результативности участия школьников в городских предметных олимпиадах;
- высокий рост результатов научно-исследовательской деятельности учащихся и самих педагогов;
- улучшение показателей воспитанности и социальной адаптированности школьников.

Выводы.

Нами была разработана модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы, включающая четыре компонента: целевой, организационно-содержательный, технологический и кадровый.

Реализация такой модели на практике в общеобразовательной школе является одним из важнейших условий повышения эффективности не только собственно методической или социально-педагогической работы, но и достижения цели формирования современной личности через оптимизацию качества образовательного процесса.

В ходе экспериментального внедрения указанной модели нами была определена система критериев ее успешности, которая предполагала такие показатели, как эффективность самого взаимодействия, эффективность методической работы и социально-педагогической работы как таковых, а также результативность образовательного процесса в школе как итоговый (обобщенный) критерий эффективности нашей модели.

В частности, с помощью тщательно подобранной нами на основе проведенного анализа научной литературы батареи методик мы изучили динамику: уровня профессионально-педагогической компетентности учителя, удовлетворенности учителей и руководителей профессиональных педагогических формирований методической работой в школе, социальной адаптации и воспитанности учащихся, снижения числа учащихся, представляющих так называемые «группы риска» и состоящих на различных видах профилактического учета вне школы (в КДН – комиссиях по делам несовершеннолетних, в ИДН – инспекциях по делам несовершеннолетних, в ОППН – опорных пунктах профилактики правонарушений) и внутришкольном учете (через совет по профилактике правонарушений), снижения числа преступлений и правонарушений, совершаемых учащимися, включенности родителей учащихся в совместную воспитательную работу семьи и школы, конфликтов во взаимоотношениях родителей и педагогов

школы по различным вопросам обучения и воспитания детей, а также организации образовательного процесса, а также показатели качества образовательного процесса. Практически по всем показателям в экспериментальной школе нами были получены положительные результаты, что доказывает эффективность предложенной нами модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы.

Заключение

Модернизация российского образования ставит задачу повышения качества обучения и воспитания школьников. Успешное выполнение современной школой своих задач, направленных на достижение качества образовательного процесса, сегодня напрямую зависит от эффективности взаимодействия всех его участников.

Проведенный нами анализ теоретического и эмпирического материалов позволил обосновать логическую зависимость эффективности деятельности школы и уровня взаимодействия методической и социально-педагогической служб, которые могут сыграть определенную роль в обеспечении комплексного методического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса. Основной функцией методической службы является совершенствование профессионального мастерства педагогов, выявление, обобщение и внедрение передового педагогического опыта. Деятельность социально-педагогической службы направлена на решение воспитательных, социально-правовых, социально-реабилитационных и других задач, обеспечивающих социально-педагогическую защиту личности ребенка, что способствует успешности его обучения и воспитания.

В настоящее время в науке и практике управления школой разрабатываются различные модели таких служб. Однако, проведенный нами анализ предлагаемых вариантов, на наш взгляд, не всегда обеспечивает комплексность их воздействия на качество образования, не учитывает целого ряда вновь открывшихся факторов и особенностей современной образовательной ситуации, связанных например, с переоценкой роли социальной работы школы с семьей, с воздействием на педагогический процесс этнического фактора и др. Кроме того, в науке и практике образования в последнее время происходит переосмысление таких категорий, как цели образования, миссия и функции школы и др. Ведущее место стала

занимать проблема качества образования. Независимо от конкретного наполнения содержания этого понятия авторы сходятся во мнении о том, что, возлагая на себя ответственность за качество образования, управленческая система образовательного учреждения должна осознавать, что ее главная задача состоит не в контроле *за качеством*, а в обеспечении его условий. Контроль может рассматриваться, по словам Ю.А. Конаржевского, не как основа, а только как один из инструментов управления качеством. Достижение оптимального качества образования зависит от целого ряда факторов, к которым, безусловно, можно отнести и управленческую компетентность администрации, и методическое мастерство педагогов (Н.В. Мочалова), и другие показатели.

Ведущим деятельностным началом в работе педагогического коллектива становится технология, то есть сумма конкретных методик, форм, средств, приемов обучения, воспитания, развития и собственно педагогического общения, ориентированных на конкретного ребенка. В этом плане ядром управленческой деятельности школы определяется методическая работа. Многообразие функций и организационно-содержательных форм методической работы в школе требуют ее существенной модернизации.

Возникшая проблема отчасти решается проникновением методической работы во все процессы и подпроцессы, составляющие школьное образование. В такой ситуации уместно говорить о методическом сервисе, основанном на заказном характере услуг по оценке, коррекции, стимулированию и совершенствованию педагогической техники учителя. При этом «заказ» на услуги методического характера будет предъявляться школьной методической службе не только со стороны администрации, педагогического совета или психологической службы, но и со стороны самого педагога (воспитателя). Его информационной основой являются данные комплексной диагностики педагогического, ученического и родительского коллективов, выводы анализа учебно-воспитательного

процесса, управленческо-педагогического мониторинга, а также поступающие новые нормативно-методические материалы.

Важнейшим условием перехода к методическому сервису является обеспечение активного взаимодействия методической, социально-педагогической служб, а также психолога, врача, классного руководителя, предметника, семьи учащегося. Взаимодействуя друг с другом, методическая и социально-педагогическая службы призваны совместно выполнять следующие функции:

1. Диагностико-прогностическое исследование ученического коллектива и конкретного ученика в целях определения реальных и потенциальных возможностей обучения и самообучения.
2. Диагностико-прогностическое исследование учительского коллектива в целях изучения педагогического стиля, исходного уровня методико-технологической компетентности.
3. Определение условий и методов формирования методической, социально-педагогической компетентности учителя как основы педагогического процесса.
4. Создание системы методического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса через разработку рекомендаций по внедрению современных методик и технологий обучения, организацию консультаций, проведение педагогических консилиумов и методических семинаров, совместное планирование учебного процесса в целом и отдельных его элементов в частности, внедрение практики психолого-педагогического анализа деятельности учителя.
5. Формирование методического банка данных образовательного учреждения.
6. Диагностика, анализ и прогнозирование развития управленческой системы образовательного учреждения.

Изучив возможности методической и социально-педагогической служб в обеспечении эффективной работы школы, мы определили, что данная сфера деятельности предоставляет наибольший простор в построении моделей эффективного сотрудничества различных школьных служб и специалистов. Таким образом, мы сделали вывод и о возможности модельного представления такого взаимодействия.

В основу нашей модели положены системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный и этнопедагогический подходы. Разработанная нами модель взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы включает четыре компонента: целевой, организационно-содержательный, технологический и кадровый.

Проведённое исследование в целом подтвердило эффективность данной модели, так как способствовало достижению положительных результатов как в деятельности конкретных служб, так и в целом применительно к результативности образовательного процесса в школе, и позволило сделать ряд *общих выводов* об условиях обеспечения эффективного внедрения модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб и оптимизации их деятельности на основе указанной модели.

1. Эффективность образовательного процесса в значительной степени определяется современным пониманием места внутришкольных служб методического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса. При этом *методическая работа* определяется как *система* многообразных, взаимосвязанных управленческих и педагогических действий, направленных на обеспечение качества образовательного процесса через развитие профессионального мастерства педагогов. Такое понимание расширяет *функции* методической и позволяет оптимально организовать *методическую систему образовательного учреждения*.

2. Важнейшей организационной формой методической системы является *методическая служба*, взаимодействующая с другими службами школы (прежде всего, социально-педагогической) и основанная на принципе «*методического сервиса*», предполагающего заказ со стороны различных субъектов образовательного процесса на методические услуги по оценке, коррекции, стимулированию и совершенствованию педагогической техники учителя.

3. Обеспечение взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы является одним из важных условий повышения эффективности образовательного процесса. Для обеспечения эффективного взаимодействия указанных служб необходимо выполнение следующих организационно-содержательных условий:

- включение целевого, организационно-содержательного, технологического и кадрового компонентов взаимодействия служб;
- наличие перспективной Программы развития школы;
- изменение структуры и механизма управления методической и социально-педагогической службами;
- включение в состав служб и управленческой системы специалистов (педагогических и управленческих кадров), подготовленных к решению общих в условиях взаимодействия задач.

4. Обозначенные выше условия наиболее успешно реализуются посредством модели взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы. Реализация такой модели на практике в общеобразовательной школе является одним из важнейших условий повышения эффективности не только собственно методической или социально-педагогической работы, но и достижения цели формирования современной личности через оптимизацию качества образовательного процесса.

5. Основную роль в процессе внедрения новой модели взаимодействия методической и социально-педагогической работы общеобразовательной

школы играет управленческая подсистема образовательного учреждения, а само внедрение обуславливается реальными проблемами социально-педагогической и методической направленности, характеризующими результативность работы педагогического коллектива, а также поликультурной образовательной средой экспериментальных школ.

6. Стратегическую функцию в данном процессе выполняет перспективная Программа развития школы, а тактическими шагами на начальном этапе внедрения со стороны администрации должны быть: модернизация системы управления, изменение самой структуры методической и социально-педагогической работы, совершенствование механизма управления службами, реализующими указанные направления деятельности общеобразовательной школы.

7. Поскольку для полиэтнической школы характерны особенности, связанные со структурированием содержания образовательного процесса, это отражается и на деятельности всех служб его обеспечения, в частности, этническая направленность содержания образования определяет новые подходы в организации и содержании методической работы, а особенности полиэтнического социума и многонационального контингента обучающихся в определенной степени требуют «этнопедагогизации» социально-педагогической работы в школе.

Программа исследования в пределах поставленных задач завершена полностью. Вместе с тем, в ходе эксперимента вставали и другие проблемы, в той или иной степени влиявшие на его результаты. Поэтому дальнейшее углубление и совершенствование решения поставленной проблемы нам видится в двух направлениях:

- научно-организационном, предполагающем последующую конкретизацию и модификацию многоплановой комплексной службы общеобразовательной школы, включая туда и других специалистов, не охваченных нашей моделью (врачи, психологи, логопеды и т.д.);

- практико-методическом, что предполагает создание системы подготовки специалистов указанных служб, прежде всего, методистов (через повышение квалификации или профессиональную переподготовку).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Л. Основы социальной педагогики в специальном образовании. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Аксеновская Л.Н. Моделирование управленческого взаимодействия как метод оптимизации организационной культуры: Автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 1997. – 16 с.
3. Алферов В.Д. Опыт и проблемы повышения психологической квалификации учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №1.
4. Алферова Л.В. Организация методической работы в образовательном учреждении на основе проблемно ориентированного анализа // Завуч. – 1998. - №3. – С. 124-140.
5. Андреев А.А., Степанов Е.Н. Методика для изучения удовлетворенности педагогов, учащихся и их родителей // Классный руководитель. – 2000. - №5. – С. 18-22.
6. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. Андреева И.Н. Семья как объект социально-философских исследований: Учебное пособие /Ставропольский гос. ун-т. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000.-78 с.
9. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
10. Анисимова Р.А. Психологическая служба школы и мастерство педагога // Сов. педагогика. – 1990. – №2. – С. 38-41.
11. Байков Ф.Я. Ответственность родителей. Заметки о воспитании детей в семье. – Л.: Лениздат, 1983. – 135 с.

12. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
13. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. - №4. – С. 27-32.
14. Бекетова Н.Е. Педагогическое обеспечение процесса социальной защиты учащихся в общеобразовательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 1996. – 16 с.
15. Березина В., Ермоленко Г. Социальный педагог в школе // Воспитание школьников. – 1994. - №2. – С. 2-5.
16. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Гражданскому обществу – институт социальных педагогов // Педагогика. – 1992. - №5-6. – С. 38-44.
17. Богословская В.С. Школа и семья: конструктивный диалог. – Минск, 1998.
18. Божович Е.Д. Психодидактические принципы подготовки школьных психологов // Сов. педагогика. – 1991. - №8. – С. 60-64.
19. Бойко В.В. Общение и взаимодействие в процессе воспитания // Советская педагогика. – 1988. - №2. – С. 65-69.
20. Болотов В. Проблема педагогического образования семьи все еще остается «за кадром» // Социальная работа. – 1994. - №1. – С. 4-5.
21. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
22. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. Монография. – М., 1999. – 184 с.
23. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М., 1991.
24. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. – М., 1994.
25. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

26. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. – М.: Педагогика, 1994. – 138 с.
27. Будникова Р.И. Подготовка заместителей директоров к руководству методической работой в условиях обновления школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Хабаровск, 1996. – 16 с.
28. Буйлова Л.Н. Организация методической деятельности // Дополнительное образование. – 2000. - №3. – С. 23-26.
29. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
30. Быкова В.Г. Повышение квалификации педагогического коллектива школы как фактор его развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 19 с.
31. Варначева Л.В., Гусева Т.А., Джуженова Р.Б. Школьные проблемы глазами психолога. – М., 1998.
32. Васильева Э.В. Семья и учебные успехи школьников // Социологические проблемы образования и воспитания. – М.: Педагогика, 1973.
33. Василькова Ю.В. Лекции по социальной педагогике. – М., 1998.
34. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 160 с.
35. Василькова Ю.В. Очерки по истории социальной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 480 с.
36. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 440 с.
37. Вершинин В. Малообеспеченная семья: тайны семейной дидактики // Народное образование. – 2002. - №6. – С. 170-174.
38. Вершловский С. и др. Хорошая школа: желаемая и реальная // Директор школы. – 2000. - №8. – С. 38-44.

39. Власюк И.В. Ценностное взаимодействие семьи и школы / Современная семья: проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научной заочной конференции. Вып. 1. – Тверь: ТГТУ, 2001. – С. 44-49.
40. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 1991.
41. Волобуева Л.М. Организация деятельности методиста // Управление ДОУ. – 2002. - №1. – С. 83-93.
42. Воспитание и развитие личности в социуме: Комплексно-целевая программа. – Нижний Новгород: Педагогические технологии; Арабеск, 2000. – 101 с.
43. Вульфов Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания // Педагогика. – 1992. - №5-6. – С. 45-49.
44. Вульфов Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. – М., 1994.
45. Выгорбина А.Е. Специфика воспитательной работы социального педагога // Педагогика. – 2000. - №5. – С. 36-40.
46. Габдулхаков Р. О научных критериях оценки качества методической работы в современной школе // Лучшие страницы педагогической прессы. - 2002. - №4. – С. 44-50.
47. Галагузова М.А. Профессиональная подготовка социальных педагогов // Социальная работа. – 1992. - №6. – С. 79-85.
48. Гаспарян Ю.А. Институт семьи: социологические проблемы обновления и развития: Автореф. дисс. докт. философ. наук. – СПб., 1998. – 30 с.
49. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. – 2000. - №6. – С. 3-12.
50. Гнатенко О. Взаимодействие семьи и школы в интересах ребенка // Народное образование. – 2000. - №9. – С. 219-224.

51. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. – 2002. - №6. – С. 161-169.
52. Гребенников И.В. Школа и семья: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
53. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
54. Гуров В.Н. Семья и школа: деятельностные взаимоотношения // Педагогика. – 1992. - №7-8. – С. 37-41.
55. Гуров В.Н. Социальная работа школы с семьей: Учебное пособие. – М. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 155 с.
56. Гуров В.Н. Социальная работа образовательного учреждения с семьей. – Ставрополь, 2002. – 300 с.
57. Гуров В.Н. Теория и методика социальной работы школы с семьей: Монография. – М. – Ставрополь: Сервисшкола, 1998. – 228 с.
58. Гуров В.Н., Зейбель О.В., Кудрук В.И., Селюкова Л.Я. Социальные службы и семья (из опыта работы средней школы №7 г. Буденновска): Методическое пособие для социальных педагогов, социальных работников и учителей. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 1995. – 80 с.
59. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Работа с семьей в условиях школы как открытой социально-педагогической системы. – Ставрополь: СКИУУ, 1991. – 56 с.
60. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СКИУУ, 1993. – 184 с.
61. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я., Шинкаренко Н.Ф. Социальная педагогика в действии: Методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 1994. – 142 с.
62. Гуров В.Н., Шинкаренко Н.Ф. Открытая школа и социально-педагогическая работа с детьми // Воспитание школьников. – 1994. – №2. – С. 6-9.

63. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 16 с.
64. Гущина Т.Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 22 с.
65. Дармодехин С.В. Семья и государство // Педагогика. – 1999. - №1. – С. 3-9.
66. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
67. Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
68. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А.С. Роботова, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошникова. – М.: Сентябрь, 2001. – 176 с.
69. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. – М.: Новая школа, 1985. – 128 с.
70. Дудина Л.И. Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений инновационного типа (гимназии): Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 16 с.
71. Жуковский И.В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления // Завуч. – 1999. - №5. – С. 69-74.
72. Жуковский И.В. Методическая служба школы: структура и технология управления // Директор школы. – 2000. - №1. – С. 97-117.

73. Жуковский И.В. Оценка эффективности системы управления методической службой в городе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - №1. – С. 25-31.
74. Жуковский И.В. Формирование адаптивной системы управления методической службой города // Управление качеством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., 2001. – С. 231-235.
75. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования: Книга для социальных педагогов и социальных работников. – М., 1995.
76. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
77. Закатова И.Н. Развитие социально-педагогических функций общеобразовательной школы в современных условиях: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
78. Закатова И.Н. Социальная педагогика в школе / Под ред. Г.К. Селевко. – М.: Педагогика, 1996. – 108 с.
79. Зверева В.И. Дифференцированный подход методического кабинета к работе с педагогическими кадрами // Химия: методика преподавания в школе. – 2001. - №5. – 57-65.
80. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
81. Зверева О.Л. Методическая помощь воспитателям в подготовке к общению с родителями // Управление ДОУ. – 2002. - №4. – С. 100-109.
82. Зубков В.Н. Дидактические основы взаимодействия учебно-воспитательных учреждений и семьи по подготовке подрастающего

- поколения к семейной жизни: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 25 с.
83. Иванцова А. О работе с проблемными семьями // Воспитание школьников. – 2000. - №10. – С. 18-20.
 84. Ильенко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2001. – 64 с.
 85. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995.
 86. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
 87. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
 88. Капустин Н.П. Социальное взаимодействие – основа современных технологий воспитания // Управление качеством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., 2001. – С. 170-173.
 89. Карнаухов В.А., Карнаухова В.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущего педагога к творческой самореализации // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры / Под ред. И.Ф. Исаева, М.И. Ситниковой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – С. 329-331.
 90. Киреева Л.А., Мамайчук И.И. Психолого-педагогическая помощь семье. – Л.: Знание, 1986. – 30 с.
 91. Классному руководителю. Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
 92. Клемантович И. Культура профессионального мышления социального педагога // Воспитание школьников. – 2000. - №10. – С. 16-17.
 93. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.
 94. Коваль М. Семья в сфере детского досуга // Социальная работа. – 1994. - №2. – С. 41-42.

95. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
96. Кожевников Е. Нужна государственная семейная политика // Воспитание школьников. – 2001. - №10. – С. 9-14.
97. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 336 с.
98. Кондратьева О.В. Психологический тип личности учителя как условие формирования профессионального стиля деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Н. Новгород, 1996. – 20 с.
99. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. - №1. – С. 97-127.
100. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-н/Д: Изд-во РПУ, 1997. – 112 с.
101. Кохановский В.П. Философия и методология науки. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.
102. Крупина И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: Монография. – М.: АПКИПРО, 2000. – 192 с.
103. Крылова Н. Деятельностный портрет методиста // Народное образование. – 1999. - №7-8. – С. 146-153.
104. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
105. Кусжанова А.Ж. Взаимодействие общества, личности и государства в сфере образования: Автореф. дис. докт. философ. наук. – М., 1996. – 37 с.
106. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
107. Левит М.В. Как сделать хорошую школу?! Практикоориентированное пособие по проектированию и управлению школой. Книга 1. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
108. Леонтьев В.А. Педагогическое общение. – М., 1979.

109. Лизинский В.М. О методической работе в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
110. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
111. Липчинская Е.Н. Школьное методическое объединение как форма организации и совершенствования коллективной педагогической деятельности: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1988.
112. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика. – 1999. - №1. – С. 10-19.
113. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
114. Личность, семья, школа / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1996.
115. Лодкина Т. Социальный педагог приходит в семью // Воспитание школьников. – 1996. - №5. – С. 35-38.
116. Лопатина О.Г., Медведева М.Ю. Взаимодействие ДООУ и семьи: типичные проблемы // Управление ДООУ. – 2002. – №4. – С. 93-99.
117. Лукина Н.А. Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 1999. – 16 с.
118. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: Дис. канд. пед. наук. – М., 1996.
119. Лукьянова М.И. Взаимодействие школьного психолога с учителями – основа развития их компетентности // Психологическая наука и образование. – 1999. - №3-4. – С. 23-29.
120. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
121. Македон И.И. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных отношений старших подростков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 18 с.
122. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети. Методическое пособие для воспитателей, классных руководителей. – М., 2000.

123. Мардахаев Л.В. Введение в социальную педагогику. – М.: МГСУ, 1996.
124. Маркеева В. Профессиональный рост учителя и методическая служба // Народное образование. – 2000. - №9. – С. 95-106.
125. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
126. Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога. Ч.1: Гуманистическая педагогика: Пособие для самообразования. – Орел: ОГУ, 1994. - 138 с.
127. Машина Л.А. Формирование психолого-педагогической культуры учителя как необходимое условие реализации личностно-ориентированного обучения // Негосударственные образовательные учреждения г. Москвы. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998.
128. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под. ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
129. Методическая деятельность. Словарь-справочник. – Л., 1991.
130. Методическая работа в школе: организация и управление: Рекомендации для руководителей школ / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.
131. Методическая работа в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. – М., 1991. – 184 с.
132. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей (по материалам Всероссийского родительского собрания «Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры» 4-6 декабря 2000 г.) // Вестник образования. – 2001. - №8. – С. 24-33.
133. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998.
134. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.

135. Михнева И.Ф. Организация изучения и обобщения передового педагогического опыта: методические рекомендации. – Ставрополь: СКИПКРО, 1990. – 48 с.
136. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): Пособие для руководителей образовательных учреждений. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
137. Молчанов С. Как скорректировать и обновить Типовое положение // Директор школы. – 2000. – №5. – С. 15-21.
138. Мониторинг образовательной системы современной школы: Учебно-методическое пособие / В.М. Антипова, Г.С. Лаптева, Д.М. Зембицкий, С.Ф. Хлебунова, А.А. Кряжевских. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1999. – 230 с.
139. Мониторинг региональных образовательных систем и эффективности реализации социальных проектов / Под общей редакцией А.Н. Майорова. – М.: Полиграф сервис, 1999. – 224 с.
140. Морозова Н.В. Дифференцированный подход к организации психологической службы учебного коллектива // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. - №1.
141. Мочалова Н.В. Управление качеством образования на диагностической основе // Народное образование. – 2000. - №7. – С. 62-69.
142. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 368 с.
143. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
144. Мудрик А.В. Социальная педагогика как отрасль знания // Педагогическое образование и наука. – 2000. - №1. – С. 52-54.

145. Мустафаева Ф. Школьный социальный педагог, ученик и его семья – зона общих интересов // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. - №2. – С. 50-55.
146. Наторп П. Социальная педагогика. – СПб., 1911.
147. Научно-методическая работа как средство профессионального саморазвития учителя. Методические рекомендации / Науч. ред.: В.В. Макаев. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. – 22 с.
148. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 176 с.
149. Никитина Л. Основные направления и методы социально-педагогической работы // Воспитание школьников. – 2000. - №9.
150. Никитина Л. Права и этические нормы социального педагога // Воспитание школьников. – 2001. - №2. – С. 20-23; №3. – С. 29-31.
151. Никитина Л. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении // Воспитание школьников. – 2001. - №1. – С. 31-33.
152. Никитина Л. Технология социально-педагогической работы: краткий анализ // Воспитание школьников. – 2000. - №10. – С. 14-15.
153. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. – М.: Академический Проект, 2003. – 112 с.
154. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
155. Новокшонова Г.А. Особенности социально-педагогической работы с многодетной семьей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1997. – 22 с.
156. Обобщенные материалы по итогам Всероссийского родительского собрания «Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры» 4-6 декабря 2000 г. // Вестник образования. – 2001. - №8. – С. 21-24.
157. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 80-92.

158. Об опыте взаимодействия семьи и образовательных учреждений в интересах развития личности ребенка. Решение коллегии Министерства образования РФ от 28 июня 1995 г. и аналитические материалы // Вестник образования. – 1996. - №5. – С. 19-30.
159. Образование и практика специалистов социальной работы: состояние, проблемы и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Казань, 2001. – 258 с.
160. Образование родителей и школа: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Л.Г. Петряевской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 120 с.
161. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.
162. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
163. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система. – М.: Народное образование, 2002. – 112 с.
164. Оловаренко Л.В. Организация работы с семьей на современном этапе в контексте реализации программы «Семья» // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: АПКИПРО, 2001. – С. 198-201.
165. О работе социального педагога: Методическое письмо // Социальная работа. – 1994. - №1. – С. 28-33.
166. Осмоловская М.Е. У педагогов и родителей общая ответственность и обязанность // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – №2. – С. 55-61.
167. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие / Под ред. И.Я. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.
168. Павленок П.Д. Методические вопросы теории, истории и практики социальной работы / Образование и практика специалистов социальной работы: состояние, проблемы, перспективы: Материалы

межрегиональной научно-практической конференции. – Казань, 2001. – С. 27-33.

169. Парфенова И., Казакова Е. Организация сотрудничества семьи и школы // Воспитание школьников. – 2002. - №3. – С. 25-28.
170. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
171. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студентов высших и средних учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под. ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
172. Педагогическая экспертиза школы / В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
173. Пересыпкин А.П. Организация мониторинга качества подготовки школьных методистов-организаторов в системе постдипломного образования // Управление качеством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., 2001. – С. 214-216.
174. Перехватова А.В. Научно-методический совет и совершенствование образовательного пространства в школе // Завуч. – 2002. – №5. – С. 67-70.
175. Петровский В.А., Калинин В.Н., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1993. – 88 с.
176. Петрушин В.И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
177. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001. – 168 с.
178. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1-2.

179. Подушкина И.М. Методическая работа как эффективный инструмент управления качеством образования // Управление качеством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М.: МПГУ, 2001. – С. 203-204.
180. Попова В.Г. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996. – 17 с.
181. Портнов М.Л. Азбука школьного управления. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
182. Поташник М.М., Моисеев А.М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования. – М.: Новая школа, 1998. – 176 с.
183. Приходько Н.И. Технология воспитания и практической подготовки социальных педагогов // Школьные технологии. – 2000. - №3. – С. 180-185.
184. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
185. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогические аспекты / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М., 1982.
186. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных учреждений и учителей / Под ред. М.М. Поташника. – М.: ЦСЭИ, 1997.
187. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2001. – 136 с.
188. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д. Максименко. – Киев: Радянська школа, 1983. – 176 с.

189. Разина Н.А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. Перечень диагностических методик, предлагаемых в методических рекомендациях для диагностики профессиональной компетентности учителя // Завуч. – 2001. - №4. – С. 113-136.
190. Ребус Б.М. Психологические основы делового общения. – М.: Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2002. – 144 с.
191. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
192. Рекомендации Российско-фламандской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка» // Вестник образования. – 2001. - №11. – С. 55-63.
193. Роботова А., Шапошникова И., Хоменко И. С помощью сообщества учителей: что могут сделать для организации взаимодействия с родителями методические объединения // Директор школы. – 2000. - №6. – С. 26-32.
194. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. – Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. – 160 с.
195. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
196. Ромадина Л.П. Справочник завуча. Организационно-методические и психолого-педагогические материалы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
197. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608 с.
198. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1991.

199. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
200. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. – М., 1986.
201. Семенов В.Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект. – Свердловск, 1990.
202. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. – Екатеринбург, 1995. – 128 с.
203. Семья в России: история и современность / Материалы всероссийской научной заочной конференции. – Тверь: ТГТУ, 2001. – 80 с.
204. Сенина А.И. Методический кабинет // Управление ДОУ. – 2002. - №1. – С. 94-104.
205. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
206. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. - 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2001. – 160 с.
207. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
208. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. - №5. – С. 45-51.
209. Ситник А.П. Должность – методист // Методист. – 2001. - №1. – С. 11-13.
210. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
211. Современная семья: проблемы и перспективы развития / Материалы Всероссийской научной заочной конференции. Вып. 1. – Тверь: ТГТУ, 2001. – 139 с.

212. Сокольников Ю. О тенденциях, перспективах и стратегии развития педагогической науки на современном этапе // Воспитание школьников. – 2001. - №9. – С. 2-8; №10. – С. 2-9.
213. Состояние воспитания детей школьного возраста в семье // Воспитание школьников. – 2000. - №3. – С. 16-17.
214. Социальная защита человека: Региональные модели / Под ред. В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой. – М., 1995. – 181 с.
215. Социальная педагогика. Вопросы теории и практики (Методические материалы РАО. Центр социальной педагогики). – Москва, 1994. – 84 с.
216. Социальная педагогика: Теория, методика, опыт исследования. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 148 с.
217. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 415 с.
218. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / Под ред. Ю.В. Васильева, Е.С. Комракова. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1994. – 136 с.
219. Социальная работа как профессия: современный опыт и тенденции развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 254 с.
220. Социально-педагогическая служба в школе / Под ред. Л.Е. Никитиной. – М.: Знание, 1997. – 37 с.
221. Спицын Н.П. Работа классного руководителя с трудными семьями // Классный руководитель. – 2000. - №2. – С. 83-85.
222. Степанов Е.Н., Мизюлина П.Г., Чернушевич Н.В. Научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса // Классный руководитель. – 2001. - №5. – С. 23-29.
223. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.

224. Тайчинов М.Г., Воленко О.И. Моделирование поликультурного образования в многонациональном обществе // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. - №4. – С. 19-26.
225. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Приоритеты образования в муниципальных средних общеобразовательных школах // Завуч. – 2003. - №2. – С. 15-51.
226. Тихонова Н. Российская семья в начале века: ситуация удручающая // Воспитание школьников. – 2002. - №3. – С. 29-30.
227. Торохтий В.С. Психологические проблемы работы с семьей // Социальная работа. – 1994. - №2. – С. 45-48.
228. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. – М.: Изд-во ЦСП РАО, 1996. – 218 с.
229. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 2001. – 320 с.
230. Тысячникова Л. Социально-педагогическое пространство школы // Народное образование. – 1999. - № 7-8. – С. 220-222.
231. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
232. Управление современной школой. Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.
233. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСЭИ, 1997. – 336 с.
234. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Минск: Харвест, 2003. – 640 с.
235. Феоктистова С.А. Результативность методической работы // Завуч. – 1999. - №3. – С. 5-24.
236. Филатова Е.В., Буянова Т.А., Красношлыкова О.Г. Нормативные документы по методической (научно-методической) службе образовательного учреждения // Завуч. – 2003. - №1. – С. 74-105.

237. Филатова Л.И. О методистах и методической службе // Методист. – 2001. - №1. – С. 17-20.
238. Филиппов В.М. Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с. – (Тематическое приложение №1 к журналу «Вестник образования»).
239. Филиппова И.А. Методика социально-педагогического исследования: Учебное пособие / Челябинский гос. пед. институт. – Челябинск: ЧГПИ, 1989. – 79 с.
240. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М.: Педагогика, 1995. – 132 с.
241. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции // Педагогика. – 1994. - №6.
242. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
243. Формы и методы работы с детьми и родителями в центре социальной помощи семье / Л.С. Алексеева и др. – М., 1999.
244. Хоменко И.А. Педагогическое просвещение родителей младших подростков в современной общеобразовательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 17 с.
245. Хрынина О. Слагаемые профессиональной успешности современного руководителя школы // Школа. – 2002. - №4. – С. 11-16.
246. Чекмарева Н.С. Роль и место методической службы в реализации стратегии развития государственной системы дополнительного образования детей // Дополнительное развитие. – 2000. - №3. – С. 19-21.
247. Чикурова М. Импульс к творчеству, или Профессиональное обучение педагогов непосредственно в школе // Директор школы. – 2001. - №2. – С. 29-37.

248. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
249. Шамова Т.И., Тюлю Г.М., Литвиненко Э.В. Оценка управленческой деятельности руководителей школы. – Вологда, 1995.
250. Шевченко З.М. Управление методической службой в общеобразовательной школе: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 1989. – 209 с.
251. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
252. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
253. Школа сегодня: оптимизация методической работы, система внутришкольного контроля: Из опыта работы лицея №14 г. Ставрополя: Учебно-метод. пособие / Под ред. В.С. Гиршович. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 1999. – 144 с.
254. Щербо И. Высокое качество образования: товар, который мы можем предложить потребителю // Директор школы. – 2000. - №9. – С. 8-18.
255. Эксперимент в школе: организация и управление. Рекомендации для руководителей школ и учителей / Под ред. М.М. Поташника. – М.: МП «Развитие образования», 1992. – 213 с.
256. Ямбург Е.А. Педагогический ансамбль школы. – М.: Знание, 1991. – 60 с.
257. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
258. Яркина Т., Агапова Г. Семья в меняющемся мире // Социальная работа. – 1994. - №2. – С. 33-35.
259. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

260. Hifforde R. School Effectiveness: The Debate So Far // NUT Edication Review. – 1990. – Vol. 4. – No. 2. – p. 21-25.
261. Hopkins D., Sterne D. Quality Teachers, Quality School: International Perspectives and Policy Investigations // Teaching and Teacher Education. – 1996. - Vol. 12. – No. 5.

Приложения.

Приложение 1

ПОЛОЖЕНИЕ О МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ШКОЛЫ

1. Общие положения, цели, задачи и содержание деятельности методической службы школы

1.1. Методическая служба школы является организационной формой методической системы общеобразовательного учреждения, интегрирующей усилия не только методистов, педагогов, но и психологов, социальных педагогов, других специалистов, участвующих в сопровождении образовательного процесса в школе.

1.2. Методическую службу составляют органы управленческого и кадрового обеспечения методической работы: научно-методический совет школы, методические объединения, межпредметные объединения педагогов, кафедры, лаборатории, творческие группы, временные инициативные методические коллективы, методический кабинет и др.

1.3. *Цель* методической службы – обеспечить действенность системы внутришкольного управления в организации, совершенствовании, развитии и методическом обеспечении образовательного процесса, комплексного его сопровождения, высокопрофессионального кадрового обеспечения.

1.4. Для реализации поставленной цели методическая служба призвана решать следующие *задачи*, составляющие основное содержание ее деятельности:

- организация активного участия членов педагогического коллектива в планировании развития учреждения и его реализации, а также в инновационной, опытно-экспериментальной деятельности школы;
- обеспечение условий повышения профессиональной компетенции, роста педагогического мастерства и развития творческого потенциала учителей и классных руководителей;

- организация активной деятельности всех звеньев методической системы школы;
- создание единого информационного пространства (методического банка), обеспечивающего своевременное поступление, обобщение и пропаганду передового педагогического опыта, продуктивных педагогических технологий и опыта их использования, методических рекомендаций и разработок, способствующих повышению качества образовательного процесса;
- программно-методическое и научное обеспечение образовательного процесса;
- организация проведения диагностических, консультативно-методических, экспертных и аттестационных процедур для объективного анализа, планирования, коррекции содержания и результатов образовательного процесса;
- создание условий стимулирования творческого саморазвития педагогов через организацию аттестации, конкурсов педагогического мастерства, научно-методических конференций, семинаров, чтений и др.

2. Структура и организация деятельности методической службы школы

2.1. Методическая служба как система управления и организационная форма методической работы школы является одним из важнейших структурно-функциональных подразделений общеобразовательного учреждения.

2.2. Структура методической службы представляет собой целостную систему взаимодействия методических, информационных, диагностических, кадровых, материально-технических и других подсистем, обеспечивающую эффективную реализацию методической работы.

2.3. Центральным ядром методической службы школы является *научно-методический совет (НМС)* – коллегиальный, консультативно-методический орган, действующий на основе решений и поручений педагогического совета,

директора учреждения, Совета школы, действующий на основе Положения о НМС.

Основными задачами научно-методического совета (НМС) являются:

- определение приоритетных направлений развития школы (совместно с Советом школы и педагогическим советом);
- экспертно-диагностическое и аналитическое обеспечение образовательного процесса;
- подготовка рекомендаций и предложений по совершенствованию учебно-воспитательной деятельности школы, повышению качества образования;
- оказание методической помощи педагогам и другим специалистам школы;
- разработка и коррекция учебных планов школы, экспертиза рабочих программ и дидактических материалов педагогов;
- изучение и внедрение инноваций в области образования и воспитания;
- изучение, обобщение, популяризация передового педагогического опыта;
- организация научно-методической и творческой деятельности педагогов и учащихся;
- реализация решений педагогического совета по методическим вопросам.

В соответствии с этими функциями в структуре самого методического совета формируются отделы:

- аттестационный (аттестация учителей, обобщение опыта, курсовая переподготовка);
- опытно-экспериментальный (апробация новых методик, технологий, учебников, программ);
- консультационно-диагностический (осуществление системы работы с одаренными детьми; диагностика и коррекция воспитания и развития в классах коррекционно-развивающего обучения; поиск и подготовка

рекомендаций по проблемам образовательного процесса, в том числе методике взаимодействия педагогов с учащимися и их родителями);

- отдел мониторинга (диагностика образовательного процесса, экспертиза).

2.4. Научно-методический совет организует и координирует деятельность *предметных методических объединений*, которые призваны осуществлять работу по совершенствованию профессионально-педагогического мастерства, организации взаимопомощи в целях обеспечения качества образовательного процесса и реализации государственного образовательного стандарта по своей предметной области, а также *межпредметных творческих формирований* педагогов (лабораторий, групп, временных научно-исследовательских коллективов и др.).

2.5. Важное значение в структуре службы имеют также *межпредметное методическое объединение классных руководителей и кафедры*, также действующие на основе соответствующих Положений.

2.6. Координирующую и организующую роль в сервисном методическом обеспечении педагогов играет *кабинет психолого-педагогического и методического сервиса (методический кабинет)*. Кабинет психолого-педагогического и методического сервиса (далее КПМС) является центром методической работы школы, а также организационной формой взаимодействия методической и социо-психолого-педагогической деятельности. Организация работы методкабинета строится на основе Положения о КПМС.

2.7. Стратегическое управление методической службой осуществляется на основе решений Совета школы и педагогического совета, а тактическое – администрацией (заместителем директора школы по научно-методической работе).

2.8. Руководители подразделений, составляющих методическую службу школы назначаются директором общеобразовательного учреждения или избираются в соответствии с действующими Положениями, регламентирующими их деятельность.

ПОЛОЖЕНИЕ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОВЕТЕ ШКОЛЫ

1. Общие положения

1.1. Научно-методический совет (далее – Совет) – коллегиальный, консультативно-методический, экспертно-аналитический орган внутришкольного управления, организующий комплексную систему методической работы, направленной на развитие педагогического коллектива, совершенствование его профессионального мастерства в целях обеспечения качества образовательно-воспитательного процесса. Совет является центральным звеном методической службы школы.

1.2. Основные задачи Совета:

- определение приоритетных направлений развития школы (совместно с Советом школы и педагогическим советом);
- экспертно-диагностическое и аналитическое обеспечение образовательно-воспитательного процесса;
- подготовка рекомендаций и предложений по совершенствованию учебно-воспитательной деятельности школы, повышению качества образования;
- оказание методической помощи педагогам школы;
- разработка и коррекция учебных планов школы, экспертиза рабочих программ и дидактических материалов педагогов;
- изучение и внедрение инноваций в области образования и воспитания;
- изучение, обобщение, популяризация передового педагогического опыта;
- организация научно-методической и творческой деятельности педагогов и учащихся;
- реализация решений педагогического совета по методическим вопросам.

2. Содержание работы и функции Научно-методического совета

- 2.1. Совет организует и координирует деятельность предметных методических и других профессионально-творческих объединений педагогов (лабораторий, кафедр, групп, социо-психолого-педагогической службы и др.), которые призваны осуществлять работу по совершенствованию профессионально-педагогического мастерства, организации взаимопомощи в целях обеспечения качества образовательно-воспитательного процесса и реализации государственных образовательных стандартов.
- 2.2. Совет разрабатывает рекомендации и предложения по основным направлениям и путям совершенствования образовательно-воспитательного процесса.
- 2.3. Совет готовит проект учебного плана школы и представляет его на утверждение педагогическому совету, утверждает тематическое планирование учителей по предметам, проводит экспертизу разработанных методическими объединениями материалы для итоговой и промежуточной аттестации учащихся.
- 2.4. Совет организует и готовит межпредметные, методические конференции для учителей школы.
- 2.5. Совет оказывает помощь молодым специалистам в овладении практической методикой преподавания предмета и воспитательной работы.
- 2.6. Совет организует постоянную работу кабинета психолого-педагогического и методического сервиса, занимается поиском, изучением и распространением новых методик, научно-методической литературы.
- 2.7. Совет организует школьные олимпиады по предметам, межпредметные и предметные недели.
- 2.8. Совет руководит научно-исследовательской работой учителей и учащихся, координирует и направляет работу по научной проблеме

школы, обобщает ее и представляет на школьных конференциях и заседаниях педагогического совета.

- 2.9. Совет готовит по поручению педагогического совета вопросы, относящиеся к методическому блоку.

3. Организация работы Научно-методического совета и его структура

3.1. Научно-методический совет создается приказом директора школы на начало учебного года из числа представителей администрации школы, заведующих кафедрами, руководителей методических объединений, высококвалифицированных педагогов. В состав Совета могут быть приглашены ученые вузов города, специалисты органов управления образования.

3.2. В составе Совета действуют отделы:

- опытно-экспериментальный (организация и координация научно-исследовательской, инновационной работы и реализации научно-методической проблемы школы, апробация новых методик, технологий, программ, учебников и др.);
- консультативно-диагностический (осуществление диагностики затруднений педагогов; оказание им индивидуальной педагогам);
- отдел мониторинга (диагностика, экспертиза, анализ хода и результатов образовательно-воспитательного процесса);
- аттестационный (оказание методической помощи аттестующимся педагогам, организация работы по повышению квалификации, курсовой переподготовке и т.д.);
- отдел организации работы с одаренными детьми.

3.3. В структуре Совета или при Совете могут быть сформированы другие отделы, созданы творческие, инициативные группы с учетом конкретных задач и проблем.

3.4. Возглавляет Совет директор школы.

- 3.5. Планирование, организация деятельности Совета и ведение его документации ведется ответственным секретарем – заместителем председателя Совета, назначаемым директором школы из числа постоянных членов Совета.
- 3.6. Срок полномочий Совета - 1 год.
- 3.7. Работа Совета строится на принципах демократизма, коллегиальности, научности.
- 3.8. Работа Совета осуществляется в соответствии с планом, утверждаемым на своем заседании в начале учебного года. План работы Совета является составной частью общешкольного плана.
- 3.9. Заседания Совета проводятся не реже 1 раза в 2 месяца и протоколируются.
- 3.10. Не реже 1 раза в год Научно-методический совет представляет отчет о своей работе на заседаниях педагогического совета школы.

Приложение 3

ПОЛОЖЕНИЕ О КАБИНЕТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО СЕРВИСА

1. Общие положения

- 1.1. Кабинет психолого-педагогического и методического сервиса (далее КПМС) является центром методической работы школы.
- 1.2. КПМС находится в непосредственном административном подчинении директору школы. Педагогическое руководство работой кабинета осуществляет педагогический совет. Научное руководство осуществляет Научно-методический совет (НМС). Оперативно-организационное управление реализует методист, назначаемый директором из числа членов НМС и общественный совет КПМС.

- 1.3. Планирование работы КПМС является составной частью плана работы НМС.

2. Основные задачи КПМС

Основными задачами КПМС являются:

- 2.1. Повышение мотивации к образованию и самообразованию педагогов, повышению качества педагогического труда.
- 2.2. Информационно-методическая работа по сбору, обработке, хранению учебно-методических и дидактических материалов (Банк методических знаний и разработок).
- 2.3. Ознакомление педагогов с новинками методической, психолого-педагогической литературы; пропаганда передового педагогического опыта (методический всеобуч).
- 2.4. Диагностика методико-педагого-психологических затруднений в работе педагогического коллектива в целом и отдельных педагогов и оказание им услуг по преодолению этих затруднений (методический и психолого-педагогический консультационный пункт).
- 2.5. Экспертиза учебно-методических, аттестационных, программных, дидактических материалов педагогов (по поручению педагогического или научно-методического советов школы).
- 2.6. Реализация других творческих проектно-научных задач по поручению педагогического или научно-методического советов).

3. Формы работы

Основными формами работы КПМС являются:

- 3.1. Разработка методических, психолого-педагогических рекомендаций.
- 3.2. Организация постоянных и временных методических семинаров, чтений, консультаций, круглых столов, конференций, конкурсов педагогического мастерства и др.
- 3.3. Выставки методической литературы.
- 3.4. Организация заседаний экспертных советов и комиссий.

- 3.5. Помощь в подготовке и проведении открытых уроков и воспитательных мероприятий.

4. Структура КПМС

- 4.1. Самоуправление деятельностью КПМС осуществляется его советом.
- 4.2. В состав совета КПМС могут входить: председатель НМС, заведующий КПМС, психолог, социальный педагог, ученые вузов, методисты, опытные педагоги-новаторы и др.

Приложение 4

ПОЛОЖЕНИЕ О КОМПЛЕКСНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ПОМОЩИ, ПОДДЕРЖКИ И ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ШКОЛЬНОМ СОЦИУМЕ¹

1. Общие положения

1. Школьная комплексная социально-педагогическая и психологическая служба помощи, поддержки и защиты личности в многонациональном школьном социуме является необходимым компонентом системы образования. Целесообразность ее функционирования определяется насущной потребностью школы в эффективном функционировании в поликультурном, многонациональном социуме, такой организации своей деятельности, которая бы обеспечила успешную социальную адаптацию детей, развитие их индивидуальных особенностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося. Опираясь на свои профессиональные знания о возрастных закономерностях психического развития, психической деятельности и поведения человека, их зависимости от особенностей взаимоотношений школьников со взрослыми и сверстниками, организации учебно-воспитательного процесса, специалисты службы обеспечивают возможности для индивидуального подхода к ребенку, определяют его

¹ Разработано совместно с кандидатами педагогических наук С.В. Митрофановой и Смирновой Е.В.

способности, причины возможных отклонений и пути их психолого-педагогической коррекции. Этим служба способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы школы, формированию социально-активной личности.

3. В решении всех проблем специалисты службы руководствуются интересами ребенка и задачами его всестороннего и гармонического развития.

4. Специалисты службы осуществляют свою деятельность в тесном контакте с педагогическим коллективом школы и родителями. Важнейшим условием эффективности работы службы является правильное понимание специалистами и педагогами сущности их профессионального взаимодействия. Взаимодополняемость позиций специалистов службы и педагогов, тесное сотрудничество на всех стадиях работы следует рассматривать как необходимые условия плодотворной работы службы.

5. Социально-педагогическая и психологическая служба помощи, поддержки и защиты личности в многонациональном школьном социуме осуществляет свою деятельность в тесном контакте с медицинской службой, социально-педагогической службой Детского дома и другими видами служб, органами опеки и попечительства, специалистами в других областях, представителями общественности, оказывающими школе помощь в воспитании и развитии детей. Отношения со всеми специалистами строятся на основе равенства и взаимодополняемости позиций.

6. Деятельность службы направлена не просто на диагностику особенностей личностного и интеллектуального развития учащихся, психологических и педагогических причин нарушений в обучении и воспитании, но и на профилактику и устранение таких нарушений. Отсюда вытекает необходимость активного участия специалистов в коррекции выявленных отклонений.

2. Содержание работы службы

В соответствии с основной целью службы содержание ее работы определяется решением конкретных задач.

Цель – создание оптимальных социально-педагогических и психологических условий развития и функционирования личности, совокупности педагогически целесообразных мер воздействия на личность в целях оказания помощи, поддержки и защиты в реализации социальных потребностей, преодоления сложной средовой адаптации.

Задачи:

1. Проведение социально-педагогической и психологической диагностики личности, семьи, социума.
2. Разработка и проведение социально-педагогической, психологической коррекции.
3. Налаживание реальной связи между семьей и школой.
4. Повышение профессиональной компетентности педагогического состава школы.
5. Налаживание связи с различными социальными институтами города.
6. Педагогический мониторинг.

Работа службы осуществляется по следующим основным направлениям.

Профилактическая работа.

Задачи данного направления определяются необходимостью формировать у педагогов и детей потребность в специальных педагогических и психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создавать условия для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности и интеллекта, а также межличностного общения и взаимодействия.

Профилактическая работа проводится преимущественно с членами педагогического коллектива, родителями и другими взрослыми, которые оказывают влияние на формирование личности ребенка.

В русле психопрофилактического направления специалисты службы осуществляют следующие конкретные мероприятия:

1. Участвуют в приеме детей в первые классы, определяют уровень готовности к школьному обучению с целью раннего выявления возможных отклонений и их коррекции; предлагают родителям методы занятий с ребенком для ликвидации пробелов в подготовке к школе: совместно с учителями намечают программу индивидуальной работы с детьми с целью их лучшей адаптации к школьному обучению и обеспечению всестороннего и гармонического развития в процессе школьного обучения.

2. Проводят работу по адаптации первоклассников к школе, дают родителям и педагогам рекомендации по оказанию помощи детям в адаптационный период.

3. Проводят психологическое обследование детей при переходе из начальной школы в основную и из основной – в среднюю (полную) общеобразовательную и профессиональную школу, намечая совместно с учителями, воспитателями, родителями программу индивидуальной работы с детьми с учетом их индивидуальной готовности к обучению на каждом новом этапе.

4. Ведут работу по предупреждению психологической перегрузки и невротических срывов у детей, связанных с условиями их жизни, воспитания и обучения.

5. Организуют педагогические консилиумы с целью психологического анализа поведения и развития ребенка, подростка для наиболее полного раскрытия индивидуальных особенностей его личности, склонностей, способностей.

6. Ведут работу по созданию благоприятного психологического климата в школе:

- оптимизируют формы общения в педагогическом коллективе (взрослый - взрослый);
- способствуют улучшению форм общения педагогов с детьми (взрослый - ребенок);
- консультируют педагогов и других работников школы по широкому кругу профессиональных и личностных проблем.

7. Способствуют развитию коммуникативных навыков профессиональной деятельности педагогов, осуществляют мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки членов педагогического коллектива.

8. Проводят анализ плана воспитательной работы, планируемых и проведенных мероприятий, педагогических воздействий с точки зрения их соответствия возрастным особенностям детей, актуальным задачам их развития.

Диагностическая работа.

Это направление определяется ориентацией службы на углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода и школьного детства, выявление индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в воспитании и обучении. Диагностическая работа может проводиться с отдельными детьми и группами детей.

В русле диагностического направления специалисты службы решают следующие конкретные задачи:

1. Проводят в случае необходимости психологическое обследование ребенка с целью определения хода его психического развития, соответствия развития возрастным нормативам.

2. Проводят изучение особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью обеспечения индивидуального подхода в процессе воспитательной работы, помощи в профессиональном и личностном самоопределении.

3. Проводят диагностику общения детей со взрослыми и сверстниками, выявляют психологические причины нарушений общения,

1. Совместно со специалистами соответствующего профиля осуществляют дифференциальную диагностику различных отклонений в психическом развитии:

а) для определения нарушений, имеющих преимущественно медицинскую и дефектологическую природу,

б) для определения форм и причин явного асоциального поведения: бродяжничества, воровства, алкоголизма и токсикомании, наркомании, сексуальных нарушений и пр.

Развивающая и коррекционная работа.

Данное направление предполагает активное воздействие социального педагога и психолога на процесс формирования личности и индивидуальности ребенка. Его задачи определяются ориентацией службы на обеспечение соответствия развития ребенка возрастным нормативам, помощь педагогическому коллективу в индивидуализации обучения и воспитания детей, развитии их способностей, склонностей, становления личности. Особое место в данном направлении занимает работа по преодолению отклонений в развитии, нарушений в учении и поведении детей.

Планы и программы развивающей и коррекционной работы разрабатываются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, определенных в ходе педагогической и психологической диагностики, и носят строго индивидуальный, конкретный характер.

В ходе коррекционной работы:

1. Специалисты разрабатывают и осуществляют программы, направленные на развитие как отдельных сторон психического развития, так и личности в целом с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе.

2. Специалисты разрабатывают и осуществляют программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии ребенка.

3. Программы развивающей и коррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается социальным педагогом совместно с учителями, родителями и выполняется последними с помощью психолога. К отдельным формам работы могут быть привлечены старшие дети, представители общественности и др.

4. Развивающая и коррекционная работа может проводиться:

- в процессе специальной работы социального педагога и психолога с отдельными детьми;
- в процессе специальной работы социального педагога и психолога с группами детей;
- в русле воспитательных мероприятий;
- в формах, подразумевающих участие родителей и других родственников ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется только в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы или психического заболевания, а также не требуют применения более строгих мер административно-воспитательного характера, что устанавливается в ходе дифференциальной диагностики. В случаях, когда выявленные отклонения имеют преимущественно патопсихологическую, дефектологическую, природу или носят характер открытых правонарушений и тем самым выходят за границы компетенции социального педагога и психолога, они могут быть привлечены специалистами в соответствующих областях лишь в качестве эксперта или консультанта.

Консультативная работа.

В русле консультативного направления специалисты службы решают следующие конкретные задачи:

1. Консультируют администрацию школы, родителей по проблемам обучения и воспитания детей, педагогики сотрудничества.
2. Проводят индивидуальное и групповое консультирование детей по проблемам учения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т. п.
3. Способствуют повышению педагогической и психологической культуры педагогов, родителей, представителей общественности путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участием в педсоветах, методических объединениях, общешкольных и классных родительских собраниях, чтением лекций и др.
4. В качестве консультантов принимают участие в планировании учебно-воспитательных мероприятий на основании психологических особенностей детей как возрастных, так и обусловленных условиями воспитания в школе, по вопросам организации самоуправления.

3. Ответственность специалистов службы

1. Специалисты несут персональную профессиональную ответственность за правильность социального и психологического диагноза, адекватность используемых диагностических и коррекционных методов, обоснованность даваемых рекомендаций.
2. Специалисты несут ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

4. Права и обязанности специалистов службы

В своей профессиональной деятельности *специалисты службы обязаны:*

1. Руководствоваться нормативными документами по соответствующим типам учебно-воспитательных учреждений, настоящим Положением, приказами и инструкциями Министерства образования РФ и Ставропольского края.

2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции, не брать на себя решение вопросов, находящихся в компетенции представителей других специальностей.

3. Знать новейшие достижения педагогической и психологической наук; применять современные научно обоснованные методы диагностической, развивающей, коррекционной и психопрофилактической работы; постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению диагностической, коррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического и социального развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь администрации, педагогическому коллективу в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического и социального развития детей, индивидуализированного подхода к ребенку, а детям – в решении их индивидуальных проблем. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «не навреди», то есть принимать решения и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну: не распространять сведения, полученные в результате диагностической и консультативной работы, если ознакомление с ними может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Работать в тесном контакте с администрацией и педагогическим коллективом школы.

9. Вести запись и регистрацию всех видов работ.

Специалисты службы *имеют право*:

1. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ, выделении приоритетных направлений работы в определенный период.

2. Требовать от администрации и вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

3. Отказываться от выполнения распоряжений администрации в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессиональным этическим принципам или задачам его работы, определяемым настоящим Положением.

4. Знакомиться с необходимой для осуществления своих функций документацией.

5. Обращаться с запросами в медицинские и дефектологические учреждения.

6. Участвовать с правом совещательного голоса в работе медико-психолого-педагогических и других комиссий, решающих дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением комиссии (оставление на второй год и т.п.) специалисты имеет право довести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

7. Участвовать в разработке новых методов педагогической и психологической диагностики, коррекции и других видов работ, оценке их эффективности.

8. Проводить в школе групповые, индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

9. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах, газетах и пр.

10. Вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, бесед, выступлений.

11. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и квалификацией.

12. Обращаться в центры профориентации по вопросам, связанным с профессиональным самоопределением школьников.

5. Организационные вопросы деятельности службы

1. Специалист службы является равноправным членом педагогического коллектива школы, принимает участие в работе педсоветов, педагогических консилиумов, методических объединений и др.

2. Для организации работы службы создается специальный кабинет. Кабинет должен быть размещен в отдельном помещении, обеспечивающем необходимые условия для проведения различных видов работы с детьми и взрослыми, и оснащен соответствующим оборудованием: набором психологических методик, бланками методик, аппаратурой для психодиагностики и т.п.

3. Вопросы оплаты труда, нагрузки, продолжительности отпуска, дополнительной учебной нагрузки решаются в соответствии с действующими нормативными документами.

Приложение 5

ОПРОСНИК «МОИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ»

Уважаемые коллеги! Просим Вас ответить на данные вопросы в целях оптимизации методической работы в нашей школе. При выборе нескольких вариантов ответов просьба располагать их по степени убывания значимости.

1. Преимущественно используемые мною методы обучения:

А) объяснительно-иллюстративный

Б) частично-поисковый

В) программирование

Г) проектирование

Д) тренинг

Е) дидактические и ролевые игры

Ж) другие (назвать).

2. Выбор формы урока я осуществляю в зависимости от следующих факторов:

А) сложности содержания учебного материала

Б) необходимости чередования различных форм урока

В) уровня обучаемости учащихся

Г) уровня обученности учащихся

Д) природосообразных особенностей учащихся.

3. Я применяю приемы дифференциации обучения в следующих ситуациях:

А) проверка усвоения учебного материала

Б) объяснения нового материала

В) закрепление нового материала

Г) определение объема домашнего задания

Д) на всех этапах.

4. Наиболее успешными я считаю в своей работе следующие используемые мною методы обучения:

А) монолог, рассказ

Б) традиционный опрос

В) инструктирование

Г) демонстрация, показ

Д) моделирование

Е) диалог

Ж) проблемно-поисковый

З) самостоятельная работа

И) другие (назвать).

5. Мне удастся проанализировать:

А) каждый свой урок

Б) свой рабочий день в целом

В) блок уроков в целом в одном классе (параллели)

Г) систему уроков по разделу программы (модулю)

Д) всю свою работу в системе.

6. Мне не удастся вести постоянный самоанализ:

А) в силу занятости из-за большой учебной нагрузки

Б) в силу отсутствия потребности в самоанализе

В) в силу недостаточного владения технологиями анализа.

7. Основные педагогические затруднения у меня возникают у меня по следующим вопросам:

А) методика преподавания

Б) методика воспитания

В) контакт с учащимися

Г) контакт с родителями

Д) контакт с коллегами

Е) объективность оценки учебных достижений учащихся

Ж) другое (назвать).

8. Основными причинами возникающих педагогических затруднений я считаю:

А) отсутствие мотивации учебной деятельности у школьников

Б) отсутствие поддержки педагогических усилий школы со стороны родителей

В) отсутствие поддержки педагогических усилий школы со стороны общества

Г) мои собственные педагогические затруднения (недостаток профессионализма)

Д) сложившиеся в нашей школе традиции организации и реализации учебного процесса.

9. Росту моего профессионально-педагогического мастерства в значительной степени способствуют:

- А) прохождение аттестации
- Б) общение с коллегами
- В) изучение передового педагогического опыта
- Г) изучение научно-методической литературы
- Д) накопление и самообобщение своего опыта
- Е) консультации опытных педагогов и ученых
- Ж) курсовая переподготовка в вузе.

Обработка данных производится на основе анализа каждого вопроса и представленных ответов, при этом учитывается, что наиболее зрело характеризуют педагога последние ответы в ряду предлагаемых (то есть, ответ «А» указывает на слабый уровень профессиональной компетентности, «Д» – более высокий и т.д.).

Источник: Степанов С.В. Диагностика педагогических затруднений в системе методической службы школы // Научно-методическое обеспечение управления качеством образования. – Тверь: ТГУ, 2002. – С. 105-108.

Приложение 6

ОПРОСНИК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ШКОЛЫ»

Уважаемые коллеги!

Просим Вас ответить на данные вопросы в целях оптимизации методической и социально-педагогической работы в нашей школе.

1. Как часто Вы ощущаете потребность в консультации с социальным педагогом?
 - А) в последнее время чаще.
 - Б) в последнее время реже.
 - В) периодичность обращений не изменилась.
2. Как часто Вы ощущаете потребность в консультации с методистом?
 - А) в последнее время чаще.
 - Б) в последнее время реже.

- В) периодичность обращений не изменилась.
3. Организуете ли Вы совместные мероприятия с социальным педагогом?
- А) в последнее время чаще.
- Б) в последнее время реже.
- В) периодичность не изменилась.
4. Считаете ли Вы социально-педагогическую службу необходимой для школы?
- А) безусловно, так как она помогает мне как классному руководителю.
- Б) необязательно, так как я и сам выполняю эту работу как классный руководитель.
- В) необходимости в такой службе не вижу.
5. Ощущаете ли Вы необходимость в получении более квалифицированной методической и социально-педагогической помощи в вашей работе учителя и классного руководителя?
- А) безусловно, так как она помогла бы мне в выборе оптимальных подходов в обучении, воспитании, общении.
- Б) необязательно, так как я и сам вполне компетентен в этих вопросах.
- В) необходимости в таких службах не вижу.
- Обработка данных производится на основе анализа каждого вопроса и представленных ответов.*

Приложение 7

ОПРОСНИК

«ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ»

Уважаемые коллеги!

Отвечая на вопросы, выберите один из 4-х возможных вариантов ответа.

1. Как бы Вы оценили свою принадлежность к коллективу?
 - а) чувствую себя членом коллектива;
 - б) участвую в делах коллектива;
 - в) не чувствую себя членом коллектива;

- г) предпочитаю работать отдельно от других членов коллектива.
2. Удовлетворены ли Вы своим отношением к Вам товарищей по работе?
- а) полностью удовлетворен;
 - б) удовлетворен;
 - в) недостаточно удовлетворен;
 - г) совершенно не удовлетворен.
3. Если бы Вам представилась возможность, перешли бы Вы работать в другой коллектив?
- а) однозначно нет;
 - б) скорее всего, остался бы в этом коллективе;
 - в) скорее перешел бы, чем остался;
 - г) охотно бы перешел в другой коллектив.
4. Какие взаимоотношения сложились в педагогическом коллективе Вашей школы?
- а) лучше, чем в большинстве других школ, как мне кажется;
 - б) вероятно, такие же, как в большинстве других школ;
 - в) хуже, чем в других школах;
 - г) считаю, что значительно хуже, чем в большинстве других школ.
5. Как Вы считаете, сложились ли в Вашем коллективе традиции взаимной поддержки, взаимовыручки?
- а) однозначно да;
 - б) скорее да, чем нет;
 - в) скорее нет, чем да;
 - г) однозначно нет.
6. Как бы Вы оценили свои взаимоотношения с администрацией?
- а) полностью удовлетворен;
 - б) удовлетворен;
 - в) недостаточно удовлетворен;
 - г) совершенно не удовлетворен.

Обработка данных: каждый ответ по варианту «а» оценивается в 4 балла, «б» – 3, «в» – 2, «г» – 1 балл. Подсчитайте сумму баллов по выбранным вариантам ответов. Возможный диапазон тестового балла – от 6 до 24 баллов. Высший показатель суммы может свидетельствовать о хороших взаимоотношениях в коллективе.

Источник: Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – С. 179-180.

Приложение 8

ОПРОСНИК «ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ»

Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в Вашем коллективе. Для этого прочтите сначала предложенный текст слева, затем – справа и после этого дайте оценку:

3 (-3) – свойство проявляется в коллективе всегда;

2 (-2) – свойство проявляется в большинстве случаев;

1 (-1) – свойство проявляется нередко.

0 – проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство.

3 2 1 0 -1 -2 -3

1.Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения.	1.Преобладает подавленное настроение.
2.Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии.	2.Конфликтность в отношениях и антипатия.
3.В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание.	3.Группировки конфликтуют между собой.

4.Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности.	4.Проявляется безразличие к более тесному общению, выражается отрицательное отношение к совместно жизнедеятельности.
5.Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие членов коллектива.	5. Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство.
6.Члены коллектива с уважением относятся друг к другу.	6.Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей.
7.Достижения и неудачи коллектива переживаются как собственные.	7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у других.
8.В трудные для коллектива минуты происходит эмоциональное единение «один за всех и все за одного».	8. В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения.
9.Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители.	9.К похвалам и поощрениям коллектив относится равнодушно.
10.Коллектив активен, полон энергии.	10.Коллектив инертен и пассивен.
11.Участливо и доброжелательно в коллективе относятся к новичкам, помогают им освоиться.	11.Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляется враждебность.
12.Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно.	12.Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах.
13.В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту.	13.Коллектив заметно разделяется на «привилегированных» и остальных, имеет место пренебрежительное отношение к слабым.

Обработка данных: необходимо сложить все абсолютные величины сначала «+», потом «-» оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую (и так по каждому участнику). Все цифры, полученные после обработки ответов, необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Полученную цифру сравнивают с «ключом» методики:

+22 и более – высокая степень благоприятности морально-психологического климата;

от 8 до 22 – средняя степень благоприятности морально-психологического климата;

от 0 до 8 – низкая (незначительная) степень благоприятности морально-психологического климата;

от 0 до -8 – начальная неблагоприятность социально-психологического климата;

от -8 до -10 – средняя неблагоприятность морально-психологического климата;

от -10 и ниже в отрицательную сторону – сильная неблагоприятность.

Источник: Петрушин В.И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 98-99.

Приложение 9

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ «ПОТРЕБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ»

Выберите правильный ответ:

1. Укажите, как Вы оцениваете уровень достигнутого Вами профессионализма относительно того педагогического стажа, который имеете: очень высокий, высокий, выше среднего, невысокий, низкий.

2. Насколько Вы удовлетворены достигнутым профессиональным уровнем:

- удовлетворен полностью,
- удовлетворен в основном,
- больше не удовлетворен, чем удовлетворен,
- не удовлетворен, можно было бы достичь гораздо больше.

3. Насколько успешно Вам удастся решить педагогические задачи, которые ставит перед Вами школа:

- полностью доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами,
- в основном доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами,
- не совсем доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами,
- не доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами.

4. Насколько Вы уверены, что обучение, проводимое в рамках школьной методической работы, поможет Вам улучшить результаты педагогической деятельности и будет для Вас полезным:

- уверен полностью,
- кое в чем поможет,
- сомневаюсь, что оно повлияет на мои результаты,
- не уверен, что методическая работа будет для меня полезна,
- нужно другое обучение,
- затрудняюсь ответить.

5. Насколько вы удовлетворены методической помощью, которую Вам оказывают в школе:

- удовлетворен полностью,
- удовлетворен в основном,
- удовлетворен частично,
- практически не удовлетворен,
- совершенно не удовлетворен,
- затрудняюсь ответить.

Обработка: ответы необходимо оценить в баллах: последний ответ – 1 балл, предпоследний – 2 и т.д. (максимум – 25 баллов, минимум – 5 баллов).

По сумме баллов (чем больше, тем выше оценка методической работы) подводятся общие итоги.

Источник: Немова Н.В. Управление методической работой в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – С. 129-135 (сокращенный вариант анкеты).

Приложение 10

АНКЕТА «ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ»

Поставьте после каждого вопроса оценку: 8-9 баллов – если показатель оценки имеет место всегда; 6-7 баллов – часто; 4-5 баллов – редко; 2-3 балла – иногда; 0-1 балла – никогда.

1. Цель и задачи методической работы в школе объективно необходимы и ясны.
2. Содержание методической работы в школе интересно, способствует росту профессионального мастерства.
3. Формы методической работы в школе:
 - а) педагогически целесообразны;
 - б) оригинальны;
 - в) результативны.
4. Методическая работа в школе учит:
 - а) анализировать и оценивать педагогическую деятельность;
 - б) планировать и организовывать педагогическую деятельность;
 - в) включаться в педагогический поиск, творчество и опытно-экспериментальную работу.
5. В методических объединениях благоприятный микроклимат способствует творческой деятельности каждого учителя.

Обработка результатов может иметь графическую или табличную форму.

Источник: Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – С. 137-139.

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН и ПРОГРАММА КУРСА
«УПРАВЛЕНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СИСТЕМ»**

Пояснительная записка

Программа курса рассматривает теоретические и практические вопросы управления образовательным учреждением в режиме функционирования, позволяющие существенно повысить эффективность деятельности его руководства. Курс раскрывает современные принципы и методы, структуру и функции управления образовательным учреждением (ОУ), уделяет особое внимание вопросам аналитической и диагностической работы в ОУ, технологии принятия управленческого решения как функции, контролю его реализации, системе внутришкольного планирования. Данный курс призван способствовать оптимизации и рационализации осуществления функций управления, работы с педагогическими кадрами.

Курс разработан на основе как уже ставших классическими работ М.М. Поташника, В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, М.И. Кондакова, М.Л. Портнова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др., так и с учетом новейших научных исследований и публикаций.

Курс рассчитан на 36 часов и предусматривает лекционные, семинарские и практические занятия, на которых отрабатываются вопросы управленческой технологии, касающиеся педагогического анализа, принятия управленческого решения, системы планирования и контроля, определения критериев оценки эффективности функционирующей образовательной системы.

Прохождение курса завершается сдачей экзамена.

Учебно-тематический план курса
«Управление функционированием образовательных систем»

<i>№ п/п</i>	<i>Наименование тем</i>	<i>Всего часов</i>	<i>Лекции</i>	<i>Семи- нары</i>	<i>ЛПЗ</i>
1.	Функционирование как режим жизнедеятельности образовательного учреждения (ОУ)	2	2	-	-
2.	Формирование структуры управления ОУ	6	2	2	2
3.	Информационное обеспечение управления ОУ	2	2	-	-
4.	Основные функции управления ОУ	18	8	4	6
4.1	Целеполагание и планирование	4	2	-	2
4.2	Организация и регулирование. Организация учебного процесса в образовательном учреждении	4	2	-	2
4.3	Контроль как функция управления. Система контроля качества образования и качества преподавания	6	2	2	2
4.4	Анализ как функция управления	4	2	2	-
5.	Руководство методической работой в ОУ	2	2	-	-
6.	Образовательная программа ОУ	2	2	-	-
7.	Критерии оценки ОУ на этапе функционирования	4	2	2	2
	<i>Итого</i>	<i>36</i>	<i>18</i>	<i>8</i>	<i>10</i>

Программа курса

1. Функционирование как режим жизнедеятельности ОУ.

Этапы (режимы) жизнедеятельности образовательного учреждения. Этап функционирования и его основные характеристики. Условия перевода ОУ в новый режим жизнедеятельности.

2. Формирование структуры управления образовательным учреждением.

Структура внутришкольного управления. Условия рационального распределения функциональных обязанностей. Администрация и ее функции. Совет школы. Попечительский совет. Педагогический совет и его роль в управлении. Методический совет, предметные методические объединения и творческие группы педагогов. Ученическое самоуправление. Роль родительской общественности в управлении образовательным учреждением. Модели и уровни управления. Критерии оптимальности структуры управления.

3. Информационное обеспечение управления ОУ.

Понятие и виды внутришкольной информации. Уровни информации. Методы сбора и обработки. Информационный обмен в образовательном учреждении. Мониторинг в образовательном учреждении. Становление и развитие системы информационного обеспечения образовательного учреждения. Информационно-аналитическая служба.

4. Основные функции управления.

4.1. Целеполагание и планирование в образовательном учреждении.

Система планирования образовательного учреждения. Современные подходы и принципы планирования. Нормативно-правовые основы внутришкольного планирования. План работы образовательного учреждения: содержание и методика разработки. План как форма управленческого решения. Функционально-организационное планирование. Метод сетевого планирования. Организация контроля реализации планов.

4.2. Организация и регулирование. Организация учебного процесса в образовательном учреждении.

Организация. Регулирование. Стимулирование. Организация учебного процесса. Расписание: требования и методика составления. Обеспечение санитарно-гигиенического режима. Учебно-методическая база.

4.3. Система контроля качества образования и качества преподавания.

Качество образования и качество преподавания. Обеспечение качества образования как функция школы. Внутришкольная модель контроля. Организация системы контроля качества преподавания. Формы контроля. Критерии оценки качества преподавания.

4.4. Анализ как функция управления образовательным учреждением.

Понятие и значение анализа в управленческой деятельности. Формы и виды анализа. Структура анализа деятельности образовательного учреждения. Управленческо-педагогический анализ. Современные методы управленческого анализа.

5. Руководство методической службой образовательного учреждения.

Понятие методической работы, ее содержание. Структура методической службы образовательного учреждения. Организация взаимодействия методической и социально-педагогической служб школы. Условия перевода методической работы на уровень методического сервиса. Формы методической работы. Обобщение педагогического опыта. Организация научно-методической и опытно-экспериментальной работы.

6. Образовательная программа.

Понятие и принципы образовательной программы, ее структура. Учебный план образовательного учреждения. Основные требования к его содержанию.

7. Критерии оценки образовательного учреждения на этапе функционирования.

Закон РФ «Об образовании» о компетенции и ответственности школы. Критерии оценки деятельности образовательного учреждения. Внешнее

инспектирование образовательного учреждения. Аттестация и аккредитация образовательного учреждения.