



ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. Нечаев

Системно-квалиметрическая характеристика понятия «качество воспитания» и особенности его оценивания

89 - 100

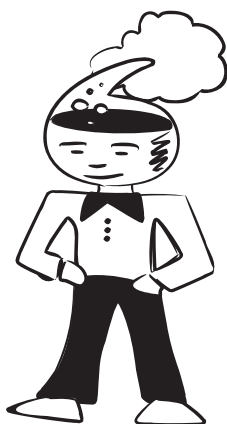
СИСТЕМНО-КВАЛИМЕТРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ВОСПИТАНИЯ» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

М. НЕЧАЕВ

«**О**бразование — важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно», — утверждал английский писатель Р. Киплинг. Эту мысль можно также соотнести с качеством воспитания как составляющей образовательного процесса.

С этим трудно не согласиться, но современная педагогическая наука ещё не определила сущность термина «качество воспитания», а его оценка является одной из сложнейших проблем российской педагогики.

Каждый субъект воспитательного процесса (педагоги, учащиеся, родители, различные внешкольные организации и социальные институты) заинтересован в обеспечении *качества воспитания*. Однако качество воспитания трактуется сегодня достаточно произвольно, и это связано прежде всего с тем, что само слово «качество» многозначно.





Качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения:

- *родители*, например, могут соотносить качество воспитания с внешним поведением и развитием индивидуальности их детей;
- качество для *педагогов* может означать наличие качественных воспитательных программ, обеспеченных методическими материалами;
- для *учащихся* качество воспитания, несомненно, связывается с внутришкольным климатом;
- для *бизнеса и промышленности* качество воспитания соотносится с жизненной позицией, знаниями, умениями и навыками, социокультурной компетентностью выпускников;
- для *общества* качество связано с теми ценностными ориентациями, и более широко — ценностями обучающихся, которые найдут своё выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности.

Некоторые исследователи и практические работники образования под качеством воспитания понимают процент учащихся, имеющих высокий уровень воспитанности.

Другие трактуют это понятие шире — как качество обучения (в разной интерпретации) и всего воспитания, а потому буквально за всё спрашивают со школы, забывая о роли семьи и социума.

Третьи под качеством воспитания понимают степень развитости личности, однако не совсем понятно, как эту развитость измерить.

Четвёртые предлагают под качеством образования понимать готовность выпускника к жизни по следующим позициям: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своём здоровье. В принципе, очень даже неплохое толкование понятия «качество воспитания», но нельзя не заметить, что многие предлагаемые параметры могут быть определены лишь спустя несколько лет после окончания школы.

Таким образом, разобраться в сущности понятия «качество воспитания» — непростая задача, и заметим, что даже в Российской педагогической энциклопедии последнего издания нет его толкования.

Изучением проблемы качества занимаются многие исследователи и практики. В Европе создана комиссия по академической оценке качества образования, проходят конференции, в России состоялось уже более пятнадцати симпозиумов по квалиметрии человека и образования. Однако приходится признать, что, несмотря на это, концепция качества образования, а тем более качества воспитания, только складывается: определяются подходы, формируются показатели, аспекты качества, ставится вопрос о критериях.

Анализ показывает, что заимствовать чужую национальную систему оценки качества нельзя, как нельзя взять в готовом виде концепцию другого образовательного учреждения. Необходимо разрабатывать свою систему, формировать черты качества воспитания в каждом университете, колледже, лицее, гимназии, школе.

С точки зрения системного подхода **качество воспитания как интегративный системный объект** есть качество не только конечных результатов, но и качества всех процессов, обеспечивающих, влияющих на конечный результат.

Качество воспитания — это многоаспектное явление, включающее в себя качество воспитательной деятельности в образовательном учреждении, качество



педагогических кадров, качество воспитательных программ; качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды; качество воспитанников, качество управления; качество научно-педагогических исследований.

Таким образом, качество воспитательной системы образовательного учреждения можно синтезировать из следующих качеств:

- качество целей;
- качество условий;
- качество воспитательного процесса;
- качество конечного результата.

В изучении данной проблемы целесообразно остановиться более подробно на некоторых аспектах оценивания качества воспитания через анализ воспитательной деятельности школы, изучение и определение эффективности воспитательного процесса в образовательном учреждении.

При оценке качества внеурочной деятельности, воспитательной работы, дополнительного образования и их результативности необходимо учитывать **особенности процесса воспитания (в образовательном смысле) по сравнению с процессом обучения**. А именно:

1. Воспитание шире и сложнее обучения, ибо оно:
 - предшествует обучению;
 - осуществляется и в процессе обучения, и в любой другой внеурочной деятельности;
 - продолжается и после окончания человеком систематического обучения;
 - происходит ежедневно и ежечасно во всей жизнедеятельности человека.
2. Результаты воспитания не поддаются быстрой проверке в отличие от результатов обучения. Зачастую они сильно отдалены во времени и могут проявить себя спустя несколько лет.
3. Процесс воспитания — многофакторный, в этом его сложность. Обучение осуществляет в основном учитель. Воспитывающими же факторами воспитания являются помимо педагога семья, сверстники, окружающий ребёнка социум, средства массовой информации и т.д. В обучении успешность определяется в основном учителем, в воспитании не только им, а в ряде случаев не столько им, сколько обществом и его гражданами.

4. Воспитание не имеет таких строгих, чётких организационных форм, как обучение. Если в обучении используют преимущественно уроки, семинары, практикумы, лабораторные работы, трудовые занятия, то в воспитательном процессе — воспитательные мероприятия коллективного характера, общественная деятельность, общественно полезный труд, индивидуальные воспитательные влияния и пр.

5. Методы воспитания тесно связаны с методами обучения. Фактически все методы обучения являются одновременно и методами воспитания, так как невозможно сформировать какого-либо качества личности или поведения, не обучая учеников нормам общественного поведения, не разъясняя требований, не формируя определённых взглядов и убеждений. В то же самое время методы воспитания, особенно такие, как предъявление требований, поощрение, порицание, создание общественного мнения, пример воспитателя, выступают в роли методов стимулирования учения. Более того, без применения методов воспитания в процессе обучения невозможно обеспечить его успешное и тем более оптимальное функционирование.





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

6. Воспитание охватывает более широкий спектр задач в формировании отношений растущего человека к окружающему миру (и даже обучение). Не без основания обучение можно назвать средством воспитания.

7. Воспитание создаёт необходимые условия для развития человека, влияя на его сознание, эмоционально-волевую сферу и поведение (все виды деятельности, одним из которых является индивидуально-познавательная).

Концептуальными основаниями оценки воспитательной деятельности образовательных учреждений являются следующие **нормативно-правовые документы**:

Международные документы

1. Рекомендация о воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод (издательство ЮНЕСКО, принята 19.11.74 г.).
2. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (издательство ЮНЕСКО, принята 21.11.78 г.).
3. Всеобщая декларация прав человека (издательство ЮНЕСКО, принята 10.12.48 г.).
4. Декларация прав ребёнка (издательство ЮНЕСКО, принята 20.11.59 г.).
5. Конвенция о правах ребёнка (издательство ЮНЕСКО, принята 20.11.89 г.).
6. Декларация принципов терпимости (издательство ЮНЕСКО, принята 16.11.95 г.).

Федеральные законы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» (с изменениями от 20.04.2008 г.).
2. Федеральная программа развития образования (приложение к Федеральному закону «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 12.04.2000 г. № 51-ФЗ).
3. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (от 24.06.99 г. № 120-ФЗ).
4. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (от 24.07.98 г. № 124-ФЗ).

Нормативно-правовые документы, принятые Правительством РФ

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (утверждена Постановлением Правительства РФ 14.10.2000 г. № 751).
2. Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (распоряжение Правительства РФ от 28.12.2001 г. № 258).

3. Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении (утверждено Постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 г. № 196).

Ведомственные нормативно-правовые документы федерального уровня

1. Минимальный объём социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования (приложение к письму Минобразования России от 15.12.2002 г. № 30-51-914/16).
2. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393).
3. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг. (приказ Министерства образования РФ от 24.04.2001 г. № 1818).



4. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации на период до 2010 года (приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393).

5. Методические рекомендации о расширении деятельности детских и молодёжных объединений в образовательных учреждениях (письмо Минобрнауки России от 11.02.2000 г. № 101/28-16).

6. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьёй (приложения к письму Минобрнауки России от 31.01.2001 г. № 90/30-16).

7. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях (приложение к письму Минобрнауки России от 11.06.2002 г. № 30-51-433/16).

8. Методические рекомендации по развитию ученического самоуправления в общеобразовательных учреждениях (приложение к письму Управления по делам молодёжи Федерального агентства по образованию от 03.03.2005 г. № 14-11-43/01).

9. Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений (приказ Минобрнауки России от 03.02.2006 г. № 21).

При анализе качества воспитания необходимо акцентировать внимание на проблеме оценивания качества воспитательной среды образовательного учреждения через изучение и определение эффективности воспитательного процесса. Мерой качества воспитания с позиций квалиметрического подхода является его эффективность.

Под эффективностью процесса воспитания, как правило, понимается действенность, результативность воспитывающей деятельности, способность обеспечить достижение цели. Учёные предлагают определять ее как отношение достигнутого результата к целевым ориентирам воспитания. Многие советуют провести ещё одну операцию — соотнести полученные результаты с достижениями прошлых лет, чтобы стали более очевидными тенденции происходящих изменений. Таким образом, *эффективность воспитательного процесса* — это соотнесённость полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике.

Следует рассмотреть **основные принципы** (главные требования, основные правила) **построения деятельности педагогов по изучению эффективности процесса воспитания**, отметив следующие положения, предлагаемые Е.Н. Степановым и Л.В. Байбородовой:

1. Методическим основанием деятельности по определению эффективности является парадигма личностно-ориентированного образования и воспитания, в которой личность ребёнка рассматривается как цель, субъект и результат воспитательного процесса.

2. При отборе критериев, показателей и методик изучения эффективности воспитывающей деятельности необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь оценочно-результативного компонента с целями, задачами, содержанием и способами организации педагогического процесса.

3. Диагностика результатов развития личности учащегося является главным содержанием деятельности по определению эффективности воспитательного процесса.





4. Диагностика изменений ситуации развития ребёнка в течение нескольких лет, а не одноразовые срезы, должна лежать в основе разработки рекомендаций и выводов по результатам изучения эффективности воспитательного процесса. Целесообразно проводить исследование в режиме мониторинга с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода изучения. В этой связи следует продумать и создать систему хранения и интерпретации получаемой в течение нескольких лет информации.

5. В ходе диагностики необходимо определить наиболее эффективные педагогические средства и те формы и способы организации воспитательного процесса, которые в наибольшей степени повлияли на развитие личности учащихся.

6. Оценочно-результативный компонент воспитывающей деятельности в конкретном образовательном учреждении должен обладать единичными, особенными и общими чертами, детерминированными неповторимостью учебного заведения и окружающей его социальной и природной среды, спецификой типа образовательного учреждения, характером воспитательных отношений в нём.

7. Диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения изучения, обработки получаемых результатов. Однако необходимо помнить, что ориентация только на использование экспресс-методик не всегда является оправданной, так как получение выигрыша во времени нередко происходит за счёт снижения качества получаемой информации.

8. Необходима максимальная включённость педагогов в диагностический процесс. Это способствует повышению качества диагностики, сокращению затрат времени, расширению возможностей ознакомления учителей, учащихся и родителей с результатами проведённого исследования.

9. Процесс изучения эффективности воспитывающей деятельности не должен причинять вреда испытуемым, а его результаты не могут стать средством административного давления на педагога, родителя или учащегося. В противном случае станет невозможным получение достоверных результатов на последующих этапах диагностики. Необходимо соблюдение педагогического такта.

На основе вышеперечисленных положений разрабатывается технология изучения эффективности воспитательного процесса. При разработке технологических аспектов необходимо определить, что, как и когда диагностируется, кто является организатором и участником изучения.

Алгоритм изучения эффективности процесса воспитания можно представить следующим образом:

- 1) определение цели и задач изучения;
- 2) подбор критериев и показателей для определения результативности процесса воспитания учащихся;
- 3) выбор методик изучения;
- 4) подготовка диагностического инструментария;
- 5) исследование испытуемых;
- 6) обработка и интерпретация результатов исследования;
- 7) анализ, оценка и обсуждение результатов изучения.

Об эффективности воспитательного процесса следует судить в двух планах: результативном и процессуальном. Первое означает, что воспитание тем эффективнее, чем больше результаты совпадают с целями. Результативность в первую



очередь проявляется в уровне воспитанности учащихся, который выражается в показателях — наблюдаемых признаках поведения и сознания. Уровень воспитанности определяется методами диагностики.

Процессуальная оценка эффективности воспитательного процесса состоит в установлении того, насколько адекватны цели, содержание работы, выбраны методы, средства и формы её, учтены психологические условия и многое другое в деятельности педагога. Для выявления этого используются методы наблюдения, беседы, педагогический анализ воспитательных дел, проводимых в школе.

Модель диагностики результатов воспитательного процесса в образовательном учреждении должна включать в себя изучение всех участников педагогического процесса, её можно представить в виде следующей схемы.

Схема 1

Четырёхкомпонентная модель диагностики результатов воспитательного процесса



Среди субъектов воспитания ключевое место занимает классный руководитель (воспитатель).

Классный руководитель (воспитатель) — самая важная категория организаторов воспитания в образовательных учреждениях. Он является формальным и фактическим лидером группы, носителем культуры, организатором и участником коллективной творческой деятельности детей, помощником, вдохновителем, наставником, опекуном и другом своих воспитанников. При этом он должен уметь учитывать конкретные условия жизнедеятельности вверенного ему детского коллектива, в соответствии с ними определять воспитательные задачи и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться реальных результатов в развитии личности школьника.

Классный руководитель создаёт условия для эффективных процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников. Именно он и его профессиональная компетентность являются важным элементом воспитательной системы образовательного учреждения, развитие которой должно привести к ожидаемым изменениям всего воспитательного пространства школы. А положительная динамика мастерства воспитателей безошибочно свидетельствует об эффективности воспитательного процесса в учебном заведении, являясь важным показателем его качества.





Изучение профессиональных качеств классного руководителя мы рекомендуем проводить на основе следующих методик: «Наш руководитель» (для учащихся класса — воспитанников классного руководителя), «Стиль педагогического руководства» (для классных руководителей (воспитателей), педагогов), «КОСКОМ 2».

«Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье», — писал В.А. Сухомлинский. Семья вместе со школой создаёт тот важнейший комплекс факторов и условий воспитывающей среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса. Вот почему при большом многообразии обязанностей работа школы с семьёй столь значительна в педагогической деятельности. Если школа сделает родителей своими союзниками, то она станет сильнее во всех отношениях и добьётся более ощутимых результатов в воспитании учащихся.

Возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребёнка зависят от развития и углубления их педагогических представлений. При этом значительную роль в повышении уровня знаний играет образовательное учреждение. Этот факт даёт нам основание считать позитивную динамику уровня педагогических знаний родителей показателем эффективности воспитательного процесса в школе, показателем его результативности.

Изучение уровня педагогических знаний родителей учащихся и уровня семейного воспитания мы рекомендуем проводить на основе следующих методик: «Моя семья», «Кинетический рисунок семьи», «Анализ семейного воспитания «АСВ».

В последние годы, как и много лет назад, идёт широкая дискуссия на тему об измерении уровня воспитанности учащихся и о том, как это измерение проводить. По мнению одних специалистов, воспитанность не измеряется количественно, о ней можно говорить лишь в общем, без конкретных параметров и показателей. По мнению других, количественное измерение допустимо в том смысле, что всегда можно ответить на вопрос: проявляется ли то или иное качество ученика в его поведении.

Поэтому существует острая необходимость создания такой методики и программы оценки с описанием типичных показателей и признаков, которая позволяла бы конкретно оценивать цели воспитательного процесса, определять тактику и стратегию работы учителей, дифференцированно подходить к оценке учащимся с разным уровнем воспитанности и обеспечивать индивидуальный подход.

Мы полагаем, что представляется возможным выделение некоторых параметров воспитанности, характеризующих субъективный опыт школьников, которые можно реально оценить и заложить в основу управления воспитательным процессом в образовательном учреждении.

С учётом рассмотренных проблем и факторов нами разработан диагностический комплекс, который позволяет выявлять мотивы поведения учащихся через их отношение к активным видам деятельности, товарищам, семье, учителям и самим себе.

Большинство качеств, внесённых нами в программу, совпадают с теми, которые были предложены другими исследователями (Е.И. Бондаревской, Н.Ф. Ефременко, Н.П. Капустиным, А.И. Кочеровым, Н.И. Монаховым, В.С. Ханчиным, М.И. Шиловой, А.К. Марковой и др.). Это свидетельствует о том, что комплекс выделенных качеств отражает современные научные представления и достижения в области воспитания.

В качестве исходных нами были выделены следующие параметры уровня воспитанности, характеризующие субъективный опыт учащихся:



- 1) мотивационно-ценностное отношение к своей личности и окружающим;
- 2) система ценностей, выраженная в различных сферах интересов;
- 3) уровень интеллектуального развития, круг познавательных интересов;
- 4) уровень сформированности нравственной культуры;
- 5) уровень развития коммуникативных умений и навыков;
- 6) направленность личности (на себя, на общение, на дело);
- 7) уровень сформированности операциональных умений (организаторские качества личности).

Для диагностики уровня воспитанности представляется необходимым выделение доминирующих факторов. Исходя из анализа теоретических источников и опыта работы Центра проблем воспитания школы-лаборатории № 137 ДО г. Москвы, были определены четыре доминирующих показателя уровня воспитанности:

- а) ценностные ориентации учащихся, выраженные в интересах к различным сферам деятельности, общения и т.д.;
- б) коммуникативная культура;
- в) направленность личности;
- г) операциональные умения (организаторские качества личности).

По нашим наблюдениям, эти параметры имеют наиболее существенное значение.

Включая в программу изучения воспитанности указанные факторы, учитель может активизировать субъективные силы школьника.

Кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей присущими качествами, в отличие от всех других. Это порождает у подростков стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявить себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию.

Новые обстоятельства, характеризующие жизнь подростков, связаны с повышенным требованием к ним со стороны взрослых и сверстников. Их мнение о нём определяется уже не столько успехами в учении, сколько его личностными взглядами, способностями, особенностями характера, умением соблюдать «кодекс чести», принятый среди подростков. Всё это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Под влиянием этого у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения.

Кризис переходного возраста протекает значительно легче, если у школьника возникают относительно устойчивые личностные интересы (или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения). Эти интересы характеризуют первый доминирующий параметр — *ценностные ориентации учащихся*. Личностные интересы, в отличие от эпизодических (ситуативных), характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряжёнными они становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и прочее. Удовлетворение таких потребностей связано с активным поиском предмета их удовлетворения. Таким образом, наличие у подростков устойчивых личностных интересов делает его целеустремлённым, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю.





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Коммуникативная культура (второй доминирующий фактор) включает прежде всего потребность в общении и способность к самоуправлению в общении. Подростки с высокой потребностью в общении характеризуются стремлением к поддержке и установлению хороших отношений с людьми, со сверстниками, способностью простить проступок ради восстановления отношений, стремлением помогать другим, склонностью к участию в совместных мероприятиях с целью установления хороших отношений. Анализ уровня коммуникативной культуры и операциональных умений в общении составляет ещё один пласт анализа воспитанности подростков.

Направленность личности (третий доминирующий фактор) выражается в многообразных, всё расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В младшем подростковом возрасте (5–6 классы) у школьников доминирует эгоцентрическая направленность. Это свойство зачастую вызвано просчётами в воспитательной работе в школе, неправильным обращением с ребёнком в семье или включением школьника в группы сверстников, имеющие негативную социальную направленность. Наиболее вероятными причинами развития эгоцентрической направленности школьников могут быть перехваливание детей в школе, их заласканность в семье, недостаток контактов со сверстниками или неправильное распределение ролей в структурах межличностного взаимодействия. Такая негативная неправильность, как правило, сопровождается плохо развитыми социально-перцептивными навыками и умениями и недостаточно сформированным механизмом децентрации.

Для возрастной категории школьников 7–8 классов интерес представляет выяснение направленности личности на себя, на дело или на общение. В работе с детьми это служит условием для развития их рефлексии и самопознания. В этом возрасте создаются условия для формирования *организаторских способностей* (четвёртый доминирующий фактор), деловитости, предприимчивости и многих других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умение налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности и т.п. Эти личностные качества могут успешно развиваться практически во всех видах деятельности, в которые вовлечён подросток. Они могут быть организованы на основе учения, труда и игры.

В зависимости от состава и полноты формируемых качеств личности, её направленности и нравственной позиции, можно выделить *три уровня воспитанности* — достаточный, средний и низкий. Кроме этого мы выделяем ещё и такую характеристику личности, как *невоспитанность*. Невоспитанность проявляется, в частности, в отрицательном опыте поведения, неразвитости самоорганизации и саморегуляции, несформированности компонентов личности, нарушающих её целостность или деформирующих её структуру.

Низкий уровень воспитанности характеризуется слабым проявлением положительного, ещё неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется не внутренней потребностью личности, а внешними требованиями, в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны, нечётко выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию.

Для *среднего уровня* свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция ещё не проявляется, некоторое нарушение целостности личностной характеристики,

[51 - 88]
Технологии
и инструментарий

98



некоторая потребность в практической деятельности, осознание необходимости в общении и взаимодействии, наличие отдельных коммуникативных навыков.

Признаками *высокого уровня* воспитанности является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляция, наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции. Этот уровень характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве, целостностью личностной характеристики, постоянным стремлением к участию в практической деятельности, устойчивая психологическая установка на общение и взаимодействие, наличие определённых навыков.

Модель изучения воспитанности личности учащихся можно представить в виде следующей схемы.

Схема 2

Модель изучения воспитанности учащихся





Диагностику уровня воспитанности учащихся проводят школьные психологи. Процедура диагностического анализа воспитанности школьников состоит в том, чтобы обнаружить изменения изучаемых параметров и причины, вызывающие эти изменения, проанализировать наблюдаемые явления, установить закономерные связи, раскрыть их проявления в конкретных условиях педагогической деятельности.

После анализа сформированности отдельных качеств личности каждого учащегося, составляется общая карта по классу и по школе в целом. Выделяется, на каком уровне воспитанности находятся каждый ученик и отдельные группы учащихся. В какой степени по отношению, к каким сферам жизнедеятельности в данный момент тот или иной школьник может проявить самостоятельность, инициативу, сам регулировать деятельность поведения.

Многочисленное комплексное обследование всех участников воспитательного процесса с помощью одного и того же набора психодиагностических средств через определённые временные интервалы (через год, 2 года, 3 года и т.д.) даёт возможность наблюдать за динамикой тех или иных психологических феноменов в режиме мониторинга, в зависимости от ситуации своевременно реагировать на происходящие изменения.

Таким образом, данный подход позволяет сделать процесс развития личности каждого ребёнка, коллектива класса и школы в целом не только педагогически управляемым, но и придать ему поступательный, развивающий характер, «заставить» учителя работать с классом на основе рефлексии и индивидуального анализа, разрабатывать коррекционную программу, прогнозировать и предвидеть возможные результаты.

Предложенная нами программа мониторинга, на наш взгляд, имеет практическую значимость для управленческих кадров образовательных учреждений, классных руководителей, практических психологов социальных педагогов, родителей и учащихся.

Управленческие кадры могут использовать разработанный нами материал при:

- моделировании организационных управленческих структур;
- делегировании управленческих функций с высшего уровня на более низкий;
- организации ВШК воспитательного процесса;
- организации воспитательного процесса на диагностической основе.

Классные руководители могут использовать материал при:

- целевом планировании воспитательного процесса с ориентацией на личность ребёнка;
- корректировке содержания и форм процесса воспитания;
- составлении коррекционных программ по повышению уровня воспитанности учащихся.

Практические психологи и социальные педагоги могут использовать наши наработки при:

- диагностике уровня воспитанности учащихся;
- изучении психических особенностей учащихся;
- составлении индивидуальных карт ребёнка и класса;
- составлении специальных программ работы с учителями, учащимися и родителями.

Учащиеся и их родители наши материалы могут использоваться при:

- определении конечного результата, которого необходимо достичь;
- самостоятельной организации семейного воспитания;
- построении программ самовоспитания.