

МНОГОФАКТОРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Рытиков Валентин Павлович,

директор школы № 1504, Почётный работник общего образования Российской Федерации,
Москва, rytykov-valentin@mail.ru

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ПРЕДМЕТОМ ПОСТОЯННОЙ ЗАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ, ОДНАКО ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОДНОЗНАЧНО ЗАВИСЯТ ОТ КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ, ЦЕНТРИРУЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ В ШКОЛЕ, СТРАТЕГИЮ И ТАКТИКУ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ. С ЦЕЛЬЮ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ, А ФАКТИЧЕСКИ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, В ШКОЛЕ № 1504 ПРОВЕДЕНО МНОГОФАКТОРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, В КОТОРОМ ПРЕДУСМАТРИВАЛОСЬ ПОЛУЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ. СРЕДИ НИХ ВАЖНЕЙШЕЕ МЕСТО ЗАНИМАЛА КАДРОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ — ГЛАВНЫЙ РЕСУРС В РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ. МНОГОФАКТОРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ — ВАЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ (Т. И. ШАМОВА).

• образовательный процесс • внутришкольное управление • многофакторное исследование • качество условий обучения

Введение и постановка проблемы

Трансформационные процессы, происходящие во всех сферах жизни общества, охватили и сферу школьного образования, которая традиционно является консервативной и устойчивой в своей консервативности, что правомерно связывается с устойчивостью системы образования. Однако глобализация геополитических структур, цифровизация экономики и других социальных институтов оказывают опосредованное, а нередко и непосредственное влияние на школьный образовательный процесс и оценку его качества. Признаком высокого качества условий школьного образовательного процесса уже давно стали информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интерактивная доска, ноутбук, гаджеты в их электронно-техническом многообразии. Мы — свидетели и участники того, как изменилась деятельность учителя в классе, изменился урок, отношения в системе «учитель — ученик — содержание образования». Из этого следует, что изменились ценности традиционного учебного процесса, который за истекшие тридцать лет обрёл признаки образовательного процесса.

В чём же особенность образовательного процесса, и чем его сущность отличается от сущности учебного процесса? На этот вопрос и работники школы не всегда дают ясные и чёткие ответы, выделяя возросшую свободу ученика в обучении.

Понятие «образовательный процесс» ввёл в дидактический лексикон П. Ф. Каптерев, чтобы подчеркнуть активную и сознательную роль ученика в результатах обучения. Современное научное определение образовательного процесса дал Ю. К. Бабанский, показав его интегративную сущность: образовательный процесс — это педагогический учебно-воспитательный процесс во имя развития ребёнка, тем самым подчеркнув в его содержании взаимосвязь аспектов: теоретического (обучение + воспитание), нормативного и практического (учебный процесс + воспитательный процесс). Это решающим образом предопределяет качественную теоретическую подготовку учителя и практическое владение теорией и практикой организации учебной деятельности учащихся на уроке и в условиях разнообразных образовательных технологий.

В истекшее тридцатилетие, в условиях неопределённости ценностей российского образования (дефицит целенаправленной воспитательной стратегии), когда дидактика и обучение выполняли определяющую миссию в образовании, обучение было определено с позиций новых методологических подходов — гуманистического, аксиологического, культурологического — как целе- и ценностно ориентированная, рефлексивно-диалогическая система, в которой ученик — субъект обучения, в его деятельности активную роль играет рефлексия, как смыслообразующий элемент результата обучения [6, с. 76–77]. С новых позиций изменяется взгляд на средства обучения, на взаимосвязь деятельности учителя и деятельности учащихся, а репрезентирующая функция учителя как транслятора информации и содержания образования (учебного материала), сменяется новой позицией — организатора деятельности учащихся, в которой центральное место занимают понимание, осмысление как сущность интерпретации изучаемого материала — предпосылки творческого применения знаний, умений, способов деятельности. Таким образом, вполне определённо можно говорить об изменившихся условиях обучения, образовательного процесса в целом.

Однако немало и внутренних факторов социально-профессионального характера, имеющих место в современной школе. Это: разновозрастный педагогический коллектив, в котором не столько возраст — свидетельство разных ценностей в профессиональной деятельности, сколько разные подходы и методы в подготовке учителя, требования к уроку и структуре урока, выбор индивидуального стиля деятельности, предпочтения в самообразовании и отношение к нему, наконец, разные научные школы, которые имеют место в педагогических вузах и многое другое. Многофакторное исследование не ставило своей целью проверку каждого из названных факторов — посещение уроков, беседа с учителем, анализ уроков по итогам посещения занятий, анкетирование учителей, их самоанализ, материалы педагогических советов, кафедр и методических объединений в достаточной степени отражают ответы о факторах, влияющих на качество условий обучения, позволяют выявить проблемные точки в деятельности каждого

учителя, типизировать их через дидактические затруднения и определить пути, средства, формы, методы и технологии преодоления затруднений в системе внутришкольного управления — это соответствует сущности исследовательского подхода в управлении школой [8].

В характеристике качества условий обучения следует иметь в виду связь условий обучения с имеющимися ресурсами обучения: информационными, учебными (дидактическими) и учебно-методическими, техническими, финансовыми, кадровыми. При этом почти все ресурсы задействованы каждым учителем, и таким образом, учитель является интегратором образовательных ресурсов: в его профессиональной деятельности ресурсы проявляют себя в функциональной роли условий обучения, в качественном выражении. Следовательно, для определения качества условий обучения в школе целесообразно проведение многофакторного исследования, через призму которого можно получить ответ на вопрос о качестве условий обучения в системе внутришкольного управления, т. е. о влиянии качества условий обучения на уровень постановки целей и задач в управлении развитием школы.

В новых условиях сохраняется историческая миссия учителя: он по-прежнему звено в цепи поколений; сохраняется и консервативная функция мозга в умственной и практической деятельности ученика, законы и закономерности психики, несмотря на новизну «клипового мышления» в оценке индивидуальных особенностей развивающегося ребёнка, появление новых характеристик во взаимодействии школьника с информационной и цифровой средой. Изменения в условиях обучения, в тактике взаимодействия учителя и учащихся, новые ценности образовательного процесса закономерно отразились на системе внутришкольного управления: в новых условиях необходимо было понять, какой должна быть подготовка современного учителя к взаимодействию с учащимися новых поколений, которые неоднозначно оцениваются педагогами и психологами (поколения X, Y, Z, Альфа). Необходимость проведения многофакторного исследования качества условий обучения в современной школе стала очевидной.

Программа исследования и содержание работы

Более тридцати лет в школе № 1504 существует традиция систематического взаимодействия педагогической науки и учительской практики. Поэтому педагогический коллектив традиционно включён в исследовательскую деятельность и заинтересован в её результатах, понимая их значение для развития школы. Группа лиц, ответственных за проведение многофакторного исследования, включала: заместителей директора по учебно-воспитательной работе Т. В. Сагайдак, Л. В. Наконечную, Е. С. Иванову и специалиста по научно-методической работе в школе № 1504 Л. М. Перминову, доктора педагогических наук, профессора, при общем руководстве школьным исследованием директора школы.

В проведении многофакторного исследования, как составной части внутришкольного управления, традиционна его структура: подготовительный этап, этап собственно исследования, заключительный этап и анализ данных, рефлексия и разработка управленческих мер, исходя из полученных результатов, как коррекция управления развитием школы на более высоком качественном уровне. Подготовительный этап связан с дидактической составляющей учебного процесса и посвящён изучению качественных характеристик современного урока как структурной единицы образовательного процесса, на котором решаются частичные, но завершённые задачи образования, воспитания и развития учащихся в контексте ФГОС и актуальных образовательных проектов: «Функциональная грамотность», «Осмысленное чтение» и других. Посещение уроков (Т. В. Сагайдак, Е. С. Иванова, Л. М. Перминова) охватывало все уровни школьного образования и предметы базовой части учебного плана. Поскольку педагогический коллектив школы пополнился молодыми педагогами, посещению уроков предшествовало проведение нескольких еженедельных семинарских занятий дидактического содержания: «Теоретические и методологические основы обучения: связь традиций и инноваций», «Современный урок: конструирование, анализ и самоанализ», «Дидактическая связь общеучебных умений и универсальных учебных действий», «Сравнительная характеристика образова-

тельных технологий» (октябрь, 2021 г.), чтобы поставить педагогов в равные информационные и дидактические условия. Каждому учителю школы были доступны вспомогательные учебно-методические и дидактические материалы Л. М. Перминовой «Рабочий блокнот» и учебно-методическое пособие «Функциональная грамотность учащихся. Современный урок» [7]. Учебно-методический и нормативный аспекты обучения на уроке изучали заместители директора школы Т. В. Сагайдак и Е. С. Иванова. Всего посещением было охвачено более 30 уроков. Их анализ и самоанализ учителями позволил выявить проблемные позиции в конструировании и проведении уроков, наметить план дальнейших действий. На подготовительном этапе разрабатывался важный инструмент исследования качества условий обучения: тест-анкета для учителей в традиционном формате как ориентация на знание теоретических вопросов дидактики и методик обучения (Л. М. Перминова) с последующей адаптацией вопросов к профессиональной деятельности учителей (Т. В. Сагайдак, Л. В. Наконечная, Е. С. Иванова). Пробный запуск анкет в том и другом формате подтвердил необходимость адаптивного подхода к конструированию анкеты; несмотря на сложные условия (пандемия ковид-19), одновременное проведение анкетирования в дистанционном фронтальном режиме с педагогическим коллективом оказалось возможным в течение всего лишь трёх часов. Из 131 педагога школы в анкетировании участвовали 100 человек. Ниже приводится исходная тест-анкета.

Тест-анкета «Урок: вчера, сегодня, завтра»

Уважаемый (ая) коллега! В целях повышения качества обучения просим Вас ответить на вопросы (задания), предложенные ниже.

1. Урок — это:
 - а) способ обучения в школе;
 - б) система обучения;
 - в) основная форма организации обучения;
 - г) технология обучения (подчеркнуть правильный ответ).
2. Система — это:
 - а) совокупность элементов;
 - б) связь элементов;

- в) целостность, имеющая структуру, состоящая из взаимосвязанных элементов, каждый из которых имеет определённую функцию;
- г) целостность, в основе которой имеется системообразующий фактор (подчеркнуть правильный ответ).

3. Типы уроков:

- а) повторения и обобщения;
- б) изучения нового материала;
- в) урок-фестиваль;
- г) урок-практикум;
- д) формирования умений и навыков (подчеркнуть правильные ответы и допишите типы уроков, какие Вам известны:

4. Какие знания, на Ваш взгляд, необходимы для конструирования урока:

- а) индивидуальный подход;
- б) философия образования;
- в) принципы обучения (назовите их);
- г) психолого-педагогический цикл усвоения знаний;
- д) структура урока (подчеркнуть правильные ответы).

5. К содержанию образования относятся:

- а) информация;
- б) учебная информация;
- в) учебный материал;
- г) учебная программа;
- д) образовательная программа;
- е) учебный план;
- ж) учебник (подчеркните правильные ответы).

6. Перечислите дидактические задачи урока и приведите пример каждой из них:

7. Продолжите фразу: «Урок изучения нового материала обязательно включает этапы:

8. Урок закрепления знаний включает этапы:

9. Урок обобщения и систематизации знаний включает этапы:

10. Группы методов обучения:

- а) словесные, наглядные, практические;

- б) системный подход, интегративный подход, деятельностный метод;
- в) репродуктивные, проблемно-поисковые;
- г) методы управления (подчеркнуть правильные ответы).

11. Дифференцируйте формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся из перечисленных ниже, подчеркнув прямой линией первые и волнистой вторые: парная, лекция, семинар, групповая, урок контроля, фронтальная, ИКТ, цифровые технологии, зачёт, экзамен, урок.

12. Психолого-педагогический цикл усвоения знаний включает следующие звенья (назвать их):

13. Современные методологические подходы к обучению:

- а) фронтальный;
- б) системный подход;
- в) коллективный;
- г) деятельностный;
- д) ценностный;
- е) гимназический;
- ж) разноуровневый;
- з) интегративный (выбрать верные ответы).

Допишите другие подходы к обучению, известные Вам.

14. Сформулируйте определение цели урока. Цель урока — это: ...

15. Дайте определение обучению. Обучение — это...

16. Воспитание — это: ...

17. Учебный процесс — это:

- а) обучение;
- б) развитие;
- в) личностно-ориентированное взаимодействие учителя и учащихся;
- г) конкретный вариант процесса обучения (подчеркнуть правильный ответ).

18. Образовательный процесс — это:

- а) рефлексивный учебный процесс;
- б) педагогический учебно-воспитательный процесс;
- в) детоцентристская модель учебного процесса;

г) педагогический процесс (подчеркнуть неверный ответ).

19. Образовательная технология — это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) система, включающая философско-педагогический замысел, адресата, принципы отбора учебного материала, методы и формы обучения, диагностические эталоны, вид результата;
- г) система обучения (подчеркнуть правильный ответ).

20. Учебная программа — это:

- а) рабочая программа учителя;
- б) нормативный документ, в котором зафиксировано содержание образования, подлежащее усвоению;
- в) знания, умения, навыки по предмету;
- г) методическое пособие (подчеркнуть правильный ответ).

21. Учебный предмет — это:

- а) педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, выражающая содержание той или иной науки (наук) и соответствующей ей деятельности по усвоению и применению этих знаний и умений;
- б) основная структурно-содержательная единица учебного процесса в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях;
- в) вариант содержания образования (подчеркнуть неверный ответ).

22. Учебник — это:

- а) средство обучения;
- б) педагогическое средство обучения, содержащее определённый объём содержания образования (учебного материала), методический аппарат и средства контроля;
- в) модель процесса обучения;
- г) книга для чтения учащихся (подчеркнуть правильные ответы).

23. Подчеркнуть из написанных ниже слов те, которые отражают функции учебника:

- а) информационная;
- б) трансформационная;
- в) систематизирующая;
- г) развивающая;
- д) воспитательная;
- е) образовательная;

- ж) диалогическая;
- з) цифровизационная;
- и) диалогическая;
- к) комплексная.

24. Анализ урока — это: ...

25. Из предложенной совокупности умений выписать:

- а) общеучебные умения;
- б) специальные/предметные умения;
- в) межпредметные умения.

Участие в диалоге, целеполагание, решение задач, вычисление молекулярной массы вещества, выделение главного, анализ, синтез, моделирование, классификация, группировка, сравнение, самоконтроль, описание фактов, расстановка знаков препинания, извлечение квадратного корня, возведение в степень, составление плана к тексту, рефлексия деятельности, конструирование связного рассказа, применение знаний в знакомой ситуации, умение задавать вопросы, объяснять, предсказывать, писать изложение, делать чертёж, измерять ширину реки (в условиях природы), рассчитывать гипотенузу, находить периметр, определять длину окружности, проводить эксперимент, писать тезисы, формулировать смысл прочитанного.

- а) _____
- б) _____
- в) _____

Результаты анкетирования и их анализ

Прежде чем охарактеризовать результаты анкетирования учителей, следует отметить необычайно высокую заинтересованность педагогов в проведении общешкольного многофакторного исследования, посвящённого изучению качества условий обучения. Традиционно исследования касаются непосредственно результатов обучения, т. е. внешней стороны образовательного процесса, и значительно реже исследуются внутренние факторы, комплексно влияющие на результаты образовательной деятельности школы.

В анкетировании учителей использовался адаптированный вариант тест-анкеты. В ходе анализа анкет выделена группа вопросов, наиболее часто вызывающих

затруднения в среде учителей. Это вопросы, касающиеся конкретизации компонентов и процедур конструирования того или иного типа урока, знание современных методологических подходов к обучению, дидактическая характеристика учебного предмета, учебника; условия, при которых возможна реализация требований ФГОС к современному уроку, что составляет **10%** от всего количества вопросов анкеты. Эта группа вопросов вызвала затруднения у молодых учителей, продолжающих обучение в магистратуре педагогического вуза, либо пришедших из других школ и имеющих в своём опыте иные традиции (например, в школах не проводились подобные исследования), и у тех учителей, у которых сформировался *косный динамический стереотип* (по И. П. Павлову), когда узко-методические предпочтения в преподавании предмета обрели характер индивидуального стиля деятельности. В то же время 80% — 94% — 100% правильных ответов получены на теоретические вопросы дидактики (понятийный аппарат, принципы обучения, вопросы методологии, классификационные характеристики методов обучения и др.):

- определение урока и его функций для учащихся, определения системы, образовательного процесса, образовательной программы, структуры образовательной технологии; знание главной методической цели урока в условиях применения системно-деятельностного подхода к реализации ФГОС;
- ориентация в критериях эффективности современного урока; требования ФГОС к современному уроку; классификация методов обучения на основе деятельностного подхода [1, с. 282–297], применяемых в современной школе, типы уроков по ФГОС как интерпретация традиционной типологии уроков, формы организации познавательной деятельности учащихся; знание и понимание факторов, от которых зависит эффективность урока и другие.

Под влиянием многолетней работы в русле индивидуализации и дифференциации в обучении учителями выделена такая особенность учащихся, как «гуманитарный склад ума» обучающегося, что в современных условиях считаем очень важной характеристикой в решении образовательных, воспитательных и особенно развивающих

задач урока и обучения. Учителями выделены: любовь к чтению (80%), творческие способности (93%), коммуникабельность (61%), образное мышление (80%), развитая эмпатия (33%). Среди факторов, значимых для конструирования урока, у учителей в приоритете дидактические и психологические знания: понимание принципов обучения (88%), умение структурировать урок (90%), применение индивидуального подхода (75%).

Деятельностное понимание обучения учителя связывают с такими типами уроков, как урок повторения и обобщения изученного (91%), изучения нового материала (на основе открытия учащимися новых знаний) (92%), урок-практикум (71%), урок формирования умений и навыков (44%). В этом ответе ценным является ориентация на активность учащихся и их самостоятельную деятельность в начале изучения темы и на уроках, завершающих её изучение, в то время как уроки формирования умений и навыков позволяют работать над умением грамотно применять новые знания по образцу и в видоизменённой ситуации (т. е. над формированием грамотности учащихся), формируя у них опыт по сохранению добытой человечеством культуры. Ответы учителей свидетельствуют о смещении акцента в понимании факторов, от которых зависит эффективность урока: если раньше во главу угла ставилось преимущество знания преподаваемого предмета, то сейчас высокий ранг предпочтений имеют личностные и профессионально значимые качества, культура и педагогическое мастерство (76%), которые без знания преподаваемого предмета вряд ли могут быть успешно реализованы. Это говорит в пользу творческого отношения к профессии значительной части учителей, уверенности в своих силах и возможностях.

Эти данные коррелируют с критериями эффективности современного урока, среди которых: создание условий для проявления познавательной активности учеников, самореализация учителя и учащихся, умение моделировать проблемные ситуации, развитие межличностной коммуникации, дифференцированный подход к отбору информации, учебных заданий, к формированию творческих групп в целях

организации познавательной деятельности учащихся, признание высокой активности ученика как субъекта педагогического процесса. Высоко оценивается учителями умение создавать условия для реализации требований ФГОС к современному уроку: правильный подбор педагогической технологии в соответствии с типом урока (87%), чёткое определение критериев результативности урока (84%), создание технологической карты урока (67%) ответов. Эти критерии-требования явственно проявляются, например, в проведении интегрированных уроков [2–5].

Результаты многофакторного исследования были доведены до сведения каждого учителя (персональные результаты) и всего педагогического коллектива на педагогическом совете: каждый учитель понимал, что его работа нашла отражение в результатах исследования, личную ответственность и заинтересованность в преодолении тех «узких мест», которые препятствуют гармонии и целостности урока, а главное — конкретно понимал причины недостатков и их место в этапе урока и в общей структуре урока как системной «клеточке» учебного процесса.

В целом можно говорить о благополучных результатах исследования качества условий обучения, способствующих устойчивому профессионализму учителей, их мотивации, адекватному пониманию значения педагогической/дидактической теории, грамотному решению реализации нормативного знания (документов, раскрывающих стратегию и тактику реализации ФГОС в идеологии стандартизации обучения). Однако проблемы и затруднения, отмеченные в ходе анкетирования, представляют собой риски для учащихся и для самих учителей, поскольку препятствуют полноценной реализации преимущественности в обучении, как требованию Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Несомненно, высокий результат проведённого исследования связан с высокой читательской культурой педагогов: давней школьной традицией является регулярное чтение каждым педагогом школы журналов «Педагогика», «Народное образование», «Школьные технологии», «Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столето-

вых», «Директор школы» и др., многие учителя нашей школы имеют публикации в этих журналах [2–5].

«Уроки» многофакторного исследования

Для более точного и адекватного определения цели и задач нового этапа внутришкольного управления необходимо иметь в виду следующее. В процессе системной методической работы по снятию дефицитов дидактического знания у учителей в конструировании урока (а также в осуществлении самоанализа и анализа урока), выработке единого методологического подхода к конструированию образовательно-методической траектории изучения различных учебных предметов, осуществления индивидуализации и дифференциации в обучении (учёт интересов, склонностей, возможностей и предпочтений учащихся), имеют место ряд затруднений учителей.

1. Затруднения учителей связаны с недостаточным пониманием связи между *структурой урока* (последовательностью этапов и, главное, их дидактических задач) и *видами работы учащихся*, которые составляют содержание того или иного этапа и могут быть включены в различные этапы урока в зависимости от его темы, типа, цели, задач и особенностей класса. Например, самостоятельная работа может быть предложена учащимся при проверке домашнего задания, на этапе актуализации знаний и опыта учащихся, при изучении новых знаний, тем более — на этапах их закрепления, применения, обобщения и систематизации. Нередко самостоятельная работа предлагается в течение урока, на разных его этапах. Ошибкой учителей является выделение самостоятельной работы в отдельный этап.

2. Другое затруднение, которое достаточно распространено в учительской практике, вызвано непониманием связи между *дидактическим циклом процесса обучения*, *структурой урока* и *психолого-педагогическим циклом усвоения знаний учащимися*. Дидактический цикл (понятие и структура определены Л. Я. Зориной) — ёмкое понятие, «схватывающее» обучение во взаимосвязи организационно-педагогического

и дидактического (собственно обучающего) аспектов. Он включает:

- а) постановку общедидактической цели учителем и принятие её учащимися;
- б) предъявление нового фрагмента учебного материала, его восприятие учащимися;
- в) организацию и самоорганизацию учащихся в процессе его осмысления и дальнейшего изучения;
- г) организацию обратной связи, контроль и самоконтроль усвоения учебного материала;
- д) подготовку учащихся к занятию вне школы.

Дидактический цикл — это становой хребет процесса обучения, его особенность не в циклической замкнутости, а в спиральном восхождении процесса обучения как развивающегося и развивающего. Дидактический цикл характеризуется «стрелой времени», т. е. необратимостью. Дидактический цикл — основа структуры любого типа урока, в то же время внутренней стороной и дидактического цикла процесса обучения, и структуры урока является психолого-педагогический цикл усвоения знаний учащимися.

3. Учителя не всегда понимают «показательную» сущность обратной связи на уроке. Т. И. Шамова подчёркивала: «Основной целью образовательного процесса является развитие каждого ученика. Мера этого развития выступает как мера оценки качества работы учителя, руководителя школы в целом» [8]. Сосредоточение внимания на высказанных позициях в отношении не только «прямой», но более на «обратной» связи на уроке, педагогический коллектив и каждый учитель могут добиться существенных успехов в совершенствовании урока, его глубинных смыслов.

4. Наконец, очень важно довести до сознания каждого учителя необходимость опоры на психолого-дидактические закономерности усвоения знания: восприятия, внимания, памяти, мышления, содержащие ориентиры непосредственной связи психологического и дидактического знания в деятельности учителя. Например, о восприятии: «Легче наблюдать единичные различия среди многих черт сходства, чем наоборот: различия привлекают к себе внимание более, чем их

сходство» [7, с. 83]. Содержание закономерности указывает на связь между действиями учителя — отбором и подачей учебного материала или информации, особенность которых в их контрастности, противоречивости (проблемная ситуация) относительно друг друга (что потребует применения методов проблемного обучения) и деятельностью учащихся, которым придётся вспомнить изученное ранее и активизировать умственные усилия, чтобы разрешить проблему.

Или закономерность внимания: «Внимание к деятельности может быть ослаблено, если:

- 1) задание непосильно, из-за чего у ученика теряется уверенность;
- 2) работа совершается в чрезмерно быстром или медленном темпе;
- 3) она сводится к однообразным операциям;
- 4) выполняемая работа слишком проста для ученика» [8, с. 84].

Особенно ярко проявляется связь психологического и дидактического в закономерностях памяти: «К эффективному запоминанию приводят следующие приёмы мыслительной и практической деятельности: составление плана, выделение опорных пунктов, реконструкция, соотнесение и сравнение, обобщение и конкретизация» [8, с. 84].

Работа по разъяснению влияния психологического условия на дидактический результат требует систематичности и последовательности, тогда значение соблюдения принципов обучения как теоретического знания в его нормативной функции становится логичным условием в глазах учителя. Учащиеся довольно быстро адаптируются к изменяющимся условиям обучения: им интересны новые приёмы и методы в работе учителя, а значит, и в их деятельности, поскольку открываются новые возможности для активизации учения, развития устойчивого познавательного интереса, саморазвития, что чрезвычайно важно в современных условиях высоких требований к образовательным результатам.

Заключение: управление по результатам

В настоящее время, отмеченное трансформационными процессами в образовании, необходимо, чтобы управленческие решения

учитывали линейность и нелинейность образования: это означает опору на интегративный подход в разработке методических руководств и рекомендаций, возможность персональной интерпретации материалов, предназначенных всему коллективу, использование дистантного взаимодействия и цифровых технологий. Результаты посещения уроков показали также недостаточное внимание учителей к психологическому знанию, к связи психологии и дидактики, к закономерностям обучения. Поэтому управленческие решения имели комплексный и интенсивный характер. Выяснение психолого-дидактической сущности профессиональных затруднений учителей показало, что оптимальной является разработка дидактической матрицы конструирования урока (Л. М. Перминова) и предъявление её учителям выборочно (успешным и испытывающим затруднения) с целью экспертизы матрицы на предмет использования её любым учителем. Формой проверки стали конспекты уроков учителей, выстроенных в соответствии с матрицей. Контроль за этой частью работы осуществляли заместители директора по УВР. Обсуждение с учителями конспектов уроков, построенных на матричной основе, в режиме дистанционного взаимодействия и в компьютерной версии, позволяло оперативно внести коррективы в сценарий урока.

Следующим шагом было проведение семинара с учителями, на котором ещё раз подробно рассматривалась технология конструирования урока, корректировались сценарии уроков, раскрывались пути, приёмы, методы и средства обеспечения связи психологии и дидактики. В этой работе центральная часть — понимание учителями психолого-дидактических закономерностей, как фундаментальной ориентировочной основы целенаправленной и ценностно ориентированной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся на уроке, смысл которой заключается в максимальной *самоактуализации* ученика — условие высокой результативности обучения на уроке [6, с. 120]. Опора содержания каждого урока на психолого-дидактические закономерности усвоения знаний (закономерности восприятия, мышления, внимания, памяти) позволяет полностью реализовать психолого-педагогический цикл усвоения знаний в обра-

зовательном процессе, обеспечив полноценную *самореализацию* каждого обучающегося при изучении каждого учебного предмета. Напомним, что психолого-педагогический цикл усвоения знаний включает: «*мотив/цель (восприятие знаний — осмысление и понимание знаний — запоминание — закрепление — применение — обобщение — систематизация знаний) — рефлексия деятельности (от начала к концу урока)*».

Конструирование урока на основе дидактической матрицы позволяет решить одновременно ряд задач: вырабатывать единый стиль в методологии обучения, конструировать уроки и системы уроков; обеспечить многообразные межпредметные связи в обучении и сотрудничество учителей; разнообразить образовательные технологии, применяя гуманитарные технологии/сценарии «выбор», «диалог», «проект», «театр»; развивать методологическую культуру учителей, организовывать наставничество в педагогическом коллективе как преемственность учительских поколений; участвовать в педагогических проектах на основе организации внутришкольных творческих групп педагогов. Это задачи дидактического, педагогического, исследовательского и управленческого планов.

Выводы

С позиций многофакторного исследования качества условий обучения, его результатов, представляющих кумулятивный эффект школьных условий, можно заключить:

- 1) школа располагает необходимыми ресурсами — информационными, учебными, учебно-методическими, научно-методическими, техническими, как средой, благоприятствующей необходимым условиям обучения, поскольку в ответах на вопросы тест-анкеты не высказаны мнения о дефицитах какого-либо ресурса, необходимого для обучения, самореализации учителя и учащихся;
- 2) качество условий обучения адекватно качеству ответов на вопросы тест-анкеты, т. е. учителя в достаточной и необходимой мере используют имеющиеся ресурсы в обучении;
- 3) учителя ориентируются в вопросах теории обучения, методологии ФГОС,

- сознательно осуществляя связь теории с практикой;
- 4) конструирование уроков и их проведение осуществляется с опорой на дидактическое знание, методики обучения и нормативные документы о ФГОС общего образования;
 - 5) у некоторой части учителей (20%) имеет место комплекс дефицитов в области теории обучения, вопросов методологии конструирования урока, понимания связей между психологией и дидактикой на уровне психолого-дидактических и дидактических закономерностей, однако:
 - 6) качество ресурсов обучения, включая кадровый ресурс школы, позволяет преодолеть имеющиеся дефициты условий качественного обучения, используя современные научные подходы, потенциал дидактической теории, различные формы взаимопомощи учителям при заинтересованном отношении в использовании традиционных и инновационных средств модернизации образовательной деятельности на основе принципов интеграции ресурсов, педагогического сотрудничества, наставничества, самообразования. □

Список использованных источников:

1. *Бабанский Ю. К.* Педагогический процесс / Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 250–434.
2. *Жекова Е. Ю., Еремеев А. А.* Мировоззренческое значение интегрированных уроков в современной школе // Вестник Владимирского государственного ун-та. Педагогические и психологические науки. 2020. № 40 (59). С. 105–113.
3. *Ильина Е. А., Демечук П. Н.* Над пропастью правосознания: педагогические способы развития правовой грамотности и рефлексивности у подростков и старшеклассников // Школьные технологии, 2021. № 4. С. 82–96.
4. *Кузнецова Е. А., Чубиркина И. А.* Первое знакомство с языком финансов: учебные кейсы как средство освоения финансовой грамотности в начальной школе // Школьные технологии, 2021. № 4. С. 72–82.
5. *Лунева Н. В., Новикова Ю. А.* Развивающий потенциал интегрированного урока // Вестник Владимирского государственного ун-та. Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (51). С. 151–160.
6. *Перминова Л. М.* Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М.: Школьные технологии, 2021. 296 с.
7. *Перминова Л. М.* Функциональная грамотность учащихся. Современный урок. М.: МИОО, 2009. 132 с.
8. *Шамова Т. И.* Исследовательский подход в управлении школой / Т. И. Шамова. Избранное. М.: ООО «Центральное издательство», 2004. С. 201–252.

References:

1. *Babanskij Yu. K.* Pedagogicheskiy process / Babanskij Yu. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. S. 250–434.
2. *Zhekova E. Yu., Eremeev A. A.* Mirovozzrencheskoe znachenie integririvannyh urokov v sovremennoj shkole // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo un-ta. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2020. № 40 (59). S. 105–113.
3. *Il'ina E. A., Demenchuk P. N.* Nad propast'yu pravosoznaniya: pedagogicheskie sposoby razvitiya pravovoj gramotnosti i refleksivnosti u podrostkov i starsheklassnikov // Shkol'nye tekhnologii, 2021. № 4. S. 82–96.
4. *Kuznecova E. A., Chubirkina I. A.* Pervoe znakomstvo s yazykom finansov: uchebnye kejsy kak sredstvo osvoeniya finansovoj gramotnosti v nachal'noj shkole // Shkol'nye tekhnologii, 2021. № 4. S. 72–82.
5. *Luneva N. V., Novikova Yu. A.* Razvivayushchij potencial integririvannogo uroka // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo un-ta. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2020. № 42 (51). S. 151–160.
6. *Perminova L. M.* Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoj didaktiki). M.: Shkol'nye tekhnologii, 2021. 296 s.
7. *Perminova L. M.* Funkcional'naya gramotnost' uchashchihsya. Sovremennyy urok. M.: MIOO, 2009. 132 s.
8. *Shamova T. I.* Issledovatel'skiy podhod v upravlenii shkoloj / T. I. Shamova. Izbrannoe. M.: ООО «Central'noe izdatel'stvo», 2004. S. 201–252.