

3. Трансформаційні процеси, які відбуваються в Україні, вимагають парадигмальних змін та проведення досліджень у рамках синергетичної й постмодерністської парадигм, які дають максимальну можливість щодо синтезу знань, здобутих різними галузями наук.

1. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. Основы научной работы и оформления результатов научной деятельности: Учебное пособие. – М.: Финансы и статистика, 2004. – 272 с.
2. Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
3. Білуха М.Т. Методологія наукових досліджень: Підручник. – К.: АБУ, 2002. – 480 с.
4. Борисов В.Н. Уровни логического процесса и основные направления их исследования. – Новосибирск: Наука, 1967. – 212 с.
5. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 82 с.
6. Ильин В.В., Калинин А.Т. Природа науки. Гносеологический анализ. – М.: Высшая школа, 1985. – 320 с.
7. Келле В.Ж. Наука как компонент социальной системы. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
8. Копнин П.В. Проблемы диалектики как логики и теории познания. – М.: Прогресс, 1982. – 368 с.
9. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
10. Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. Т.Кун / Сост. В.Ю.Кузнецов. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2003. – 605 с.
11. Ладанов И.Д., Розанова В.А. Техника быстрого чтения. – М.: ЗАО Бизнес-школа Инерл-Синтез, 1997. – 160 с.
12. Леге Жан-Мари. Кого страшит развитие науки? (Научные работники, политика и общество): Сокр. пер. с франц. – М.: Знание, 1988. – 192 с.
13. Масионис Дж. Социология. – 9-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2004. – 752 с.
14. Рузавин В.И. Научная теория. Логико-методологический аспект. – М.: Мысль, 1978. – 244 с.
15. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Методология и методы социологических исследований. – К.: МАУП, 2000. – 304 с.
16. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. – М.: Наука, 1986. – 262 с.
17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

УДК 75.4 (0) 9

ББК 75

Роман Тягур

ПІДВИЩЕННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

Педагогічний аналіз – це функція управління школою, яка спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу та надання на цій основі рекомендацій щодо упорядкування системи або переведення її у більш високий якісний стан.

Ключові слова: педагогічний аналіз, управління, управлінське рішення.

The pedagogical analysis is the function of management by school, which is directed on the study of the state, tendencies of development, objective estimation of results of pedagogical process and giving on this basis of recommendations in relation to organization of the system or its transfer in more high-quality state.

Key words: Pedagogical analysis, management, administrative decision.

Постановка проблеми. Педагогічний аналіз відіграє важливу роль у процесі управління загальноосвітньою школою. Не можна успішно управляти навчально-

виховним процесом, не аналізуючи його хід і розвиток, не порівнюючи дійсний стан із минулим, не розкриваючи причин позитивних і негативних результатів роботи. Якщо немає аналізу пройденого шляху, основних його підсумків, то й не може бути наукового підходу до управління. Завдяки педагогічному аналізу в кожній конкретній ситуації можуть своєчасно прийматися найбільш ефективні управлінські рішення.

Метою нашого дослідження було вдосконалення загальної функції управління – педагогічного аналізу, що дозволяє здійснювати певну системність, цілісність і безперервність управлінських впливів на всі процеси у загальноосвітній школі.

Результати дослідження. Управління загальноосвітньою школою розпочинається з визначення мети й завдань щодо конкретного питання і на конкретний період. Для того, щоб завдання роботи школи, наприклад на рік, були актуальними для шкільного колективу, потрібно проаналізувати результати роботи за півріччя, рік згідно з конкретною проблемою.

У проведенні педагогічного аналізу багато керівників відчувають утруднення через те, що не володіють цим видом діяльності у повній мірі. Однією з причин низької якості аналізу є відсутність у школах системи внутрішкільної педагогічної інформації, яка давала б можливість всебічно охарактеризувати стан педагогічного процесу.

Будь-яке управлінське рішення, якщо воно приймається на основі аналізу достатньо повної й об'єктивної інформації, буде науково обґрунтованим, а значить, дійовим. На думку В.О.Сухомлинського [6, с.450], логіка педагогічного керівництва школою така, що неможливо працювати, якщо ми не будемо постійно аналізувати зв'язки теперішнього з минулим і майбутнім. Уміння передбачити – це перш за все вміння оглядатись на пройдений шлях, побачити в ньому джерела сьогоднішніх успіхів і недоліків.

Процес здійснення педагогічного аналізу є складним тому, що керівнику важливо проникнути всередину виучуваного об'єкта. Для цього необхідно добре, з одного боку, знати сутність виучуваного, а з іншого, – вміти використовувати системний підхід для його аналізу. Процедура педагогічного аналізу вимагає розкладання досліджуваного об'єкта на частини, їх оцінки, визначення зв'язку між ними, місця і ролі кожної складової у цілісному об'єкті. Якщо буде пропущено хоч один етап у цій процедурі, то не можна розраховувати на одержання об'єктивної оцінки виучуваного явища або процесу. У практиці роботи школи, на жаль, здебільшого має місце тільки констатація стану справ.

Найбільш важливими одиницями, які директору доводиться постійно аналізувати, є урок, інші форми навчальних занять і колективна діяльність школярів у позаурочний час. По-перше, вихідними положеннями аналізу уроку є положення про те, що урок – структурний елемент процесу навчання, через який реалізуються усі його функції: освітня, виховна, розвивальна, оздоровча (урок фізичної культури); по-друге, урок є цілісною системою, яка складається із взаємопов'язаних елементів – етапів, і цей взаємозв'язок забезпечує учителю одержання інтегративного результату; по-третє, на уроці вчитель мусить організувати навчально-пізнавальну діяльність так, щоб у процесі педагогічного співробітництва кожен учень пройшов через усі етапи пізнавальної діяльності й розвитку моторики: сприймання, осмислення, запам'ятовування, вправлення, застосування й узагальнення. Виходячи з даних положень, і пропонується здійснювати педагогічний аналіз уроку.

Не може бути єдиної системи аналізу уроку через те, що кожен урок специфічний згідно з конкретною метою, логікою і структурою. Єдиним може бути тільки підхід до аналізу – системний. У практиці керівники шкіл починають аналізувати по-різному: із загальної оцінки уроку, оцінки його реальних результатів, дидактичної мети або основного етапу.

Розглянемо один із можливих варіантів аналізу уроку.

На початку керівник дає загальну оцінку уроку: мети досягнуто, досягнуто частково, не досягнуто. Якщо виникає необхідність, то дається оцінка реалізації принципів навчання. На основі самоаналізу вчителем уроку керівник оцінює знання учителем свого класу, бачення ним місця уроку в системі інших уроків. Далі аналізується й оцінюється правильність вибору дидактичної мети: освітньої, виховної, розвивальної й оздоровчої. Учитель мусить знати, що і на якому рівні учні повинні засвоїти на сьогоднішньому уроці, які можливості має урок у вихованні, інтелектуальному й фізичному розвитку школярів і якими засобами й методами їх реалізувати.

Можна виділити ряд основних вимог до мети уроку: чітке визначення об'єму й рівня засвоєння знань і рухових навичок кожним учнем, рівня формування умінь і практичних навичок на уроці, конкретних загальнонавчальних умінь і способів роботи над ними, конкретних недоліків у знаннях, уміннях і навичках учнів.

Що стосується виховного й розвивального аспектів мети, то вони повинні визначатись на тему, розділ. Однак, у середині теми, кожен урок повинен займати своє місце щодо її реалізації.

Після оцінки мети логічно оцінити тип уроку, виділити головний етап, на якому в основному визначається успіх (чи невдача) щодо досягнення мети уроку, потім оцінити кожен етап уроку, виходячи з рівня вирішення на кожному етапі дидактичного завдання через аналіз його взаємозв'язку зі змістом, методами й формами організації діяльності учнів. Мета аналізу кожного етапу полягає у тому, щоб співвіднести запланований учителем результат із реальним і визначити причини успіху (чи невдачі).

Аналіз уроків показує, що великі утруднення вчителі відчувають, вибираючи методи й форми організації навчально-пізнавальної і рухової діяльності учнів. У даному випадку потрібно виходити з функції методів і форм навчання, які полягають у тому, щоб забезпечити взаємозв'язану діяльність учителя й учнів. Для досягнення завдань етапу активізувати навчально-пізнавальну рухову діяльність школярів.

Опираючись на ці функції, керівник повинен оцінити правильність вибору методів навчання і, перш за все, домінуючий характер діяльності учнів (репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький), потім визначити відповідність методу навчання цьому характеру діяльності, а значить, змісту й завданню етапу і далі – подивитись, як реалізуються основні функції методів навчання. Важливо враховувати й такі критерії відбору, як особливості класу (інтелектуальні, моральні, фізичні) й можливості самого вчителя.

Оцінюючи правильність вибору форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, потрібно враховувати їх основні функції (залучення кожного учня в активну навчально-пізнавальну й рухову діяльність, формування навичок співробітництва). Керівник школи мусить знати, як реалізовані основні функції форм організації навчально-пізнавальної і рухової діяльності школярів. А для цього потрібно встановити їх адекватність методам навчання, навчальному змісту й дидактичній меті етапу.

Далі системний підхід до аналізу вимагає розкрити й оцінити взаємозв'язки вирішення дидактичних завдань на кожному етапі з педагогічними завданнями інших етапів і вияснити вплив кожного етапу на досягнення мети уроку. Після цього доцільно зробити логічне узагальнення й відповісти на запитання: що сприяло досягненню дидактичної мети уроку чи гальмувало його?

Бажано по можливості показати, як розвивались увага учнів, інтерес до змісту і процесу навчання, засвоєння рухових навичок і розвиток фізичних якостей, почуття обов'язку й відповідальності. І, нарешті, керівник формулює конкретні пропозиції (що прочитати, над чим попрацювати й т. д.), визначає, при необхідності, термін повторної зустрічі для бесіди або час відвідування уроку. Ось такий системний аналіз уроку.

Системний аналіз – один із шляхів виявлення резервів уроку, подолання формалізму в оцінюванні праці вчителя. Досвід показує, що, володіючи методикою системного аналізу, керівник школи може здійснювати його у згорнутому вигляді. У цьому випадку обов'язково зберігається системний підхід, додається аналіз основного етапу уроку, оцінюється, як попередні й наступні етапи забезпечували успішність навчання, виховання і розвитку учнів на основному етапі.

Записуються результати аналізу уроку керівниками у найбільш зручній для них формі. Але системний аналіз вимагає, щоб були оцінені вибір дидактичних завдань (освітніх, виховних, розвивальних, оздоровчих) уроку, їх реалізація на основі співвідношення мети й реального результату уроку, щоб у висновках було вказано, за рахунок чого були досягнуті (не досягнуті) визначені мета й завдання.

Природно, що відвідування й аналіз одного уроку не дають можливості керівнику зробити висновки про роботу вчителя. І навіть сам аналіз можна проводити тільки на основі вивчення системи уроків конкретного вчителя. Логіка проведення аналізу іншої форми навчального заняття може бути такою ж. Найбільш продуктивним є аналіз, проведений спільно керівником школи і вчителем. Власне, такий аналіз допомагає розвивати педагогічну майстерність учителя.

Коллективна діяльність учнів у позаурочний час – це відносно самостійна структурна одиниця педагогічного процесу, що вирішує конкретні освітні, виховні й оздоровчі завдання. Але одночасно це й форма організації життєдіяльності самих школярів, тому у підготовці, проведенні й аналізі позаурочних заходів вони повинні брати активну участь.

Структурно позаурочний захід є сукупністю взаємозв'язаних етапів, що йдуть один за одним, на кожному з яких учитель залучає учнів до організаційної, предметної і творчої діяльності. Здійснюючи самоаналіз такого заходу, педагог ураховує наскільки обґрунтовані тема й форма організаційної роботи, досягнута її мета, яка пізнавальна й виховна та оздоровча цінність. Далі вчитель виявляє зв'язок проведеного заходу з навчальним процесом, з іншою діяльністю освітнього й виховного характеру, оцінює психоемоційний стан дітей.

Наведемо можливий варіант логічної схеми аналізу позаурочного заходу директором школи.

Мета відвідування. Оцінка актуальності теми позаурочного заходу й форми проведення; визначення місця даного заходу в системі навчально-виховної роботи школи (класу), його зв'язку з навчальним процесом, із діяльністю дитячих громадських організацій; умови проведення.

Оцінка обладнання й оформлення приміщення, їх відповідність меті, темі, формі організації.

Оцінка складу учасників (учні, їх кількість, вік, учителі, вихователі, інші педагогічні працівники, батьки, інші гості, активні учасники і глядачі); психологічного стану учнів (організованість, дисциплінованість, висловлювання, репліки); взаємодії і співробітництва дорослих і дітей.

Оцінка порядку проведення (хронограма – час проведення кожного з етапів, фотографія, план, програма, сценарій, композиція).

Аналіз результатів діяльності учнів:

- пізнавальна цінність заходу для дітей (розширення, закріплення, удосконалення знань, умінь і навичок);
- вплив заходу на формування громадської активності, морально-етичних відносин, естетичної культури.

Рекомендації з поширення позитивного досвіду.

Недоліки у проведенні заходу і їх причини.

Висновки, поради, рекомендації особі, відповідальній за проведення заходу.

Для колективної виховної діяльності можна використовувати експрес-аналіз, який передбачає диференціацію станів позаурочного заходу (визначення мети, завдань, теми і форми), визначення критеріїв аналізу (як реалізуються мета й завдання, предметна діяльність, діяльність учителя, рівень співробітництва, реальний результат), визначення ефективності кожного стану виховної діяльності. Умовно оцінкою усіх складових є сума балів (5 – високий; 4 – середній; 3 – низький).

Нагромаджений і оброблений матеріал щодо аналізу уроку та виховних заходів, а також щодо аналізу інших питань надходить у банк інформації і узагальнюється під час аналізу підсумків навчального року. Це відносно складний процес, оскільки аналізується великий об'єм інформації.

Вище ми розкрили цілісну модель управління якістю кінцевих результатів роботи школи, яку й потрібно взяти за основу аналізу як окремих компонентів, так і взаємозв'язків між ними. Для кожного кінцевого результату потрібно ввести параметри, за якими треба його оцінювати.

Тепер розглянемо параметри, за якими можна оцінювати якість знань і рівень вихованості школярів.

Якість знань – це результат навчально-пізнавальної діяльності учнів, виражений у засвоєнні наукових фактів, системи уявлень, понять правил, законів, теорій рухових навичок і в умінні застосувати їх на практиці. Виходячи із завдань школи – формувати системні й міцні знання й навички, можна внести такі параметри:

- рівень оволодіння провідними знаннями;
- міцність знань, умінь і навичок;
- сформованість практичних умінь із навчального предмета;
- вироблення оціночних суджень;
- рівень розвитку моторики.

Другим важливим кінцевим результатом є рівень вихованості школярів, який розглядається як результат цілеспрямованого виховного процесу. Основні параметри щодо рівня вихованості часто використовуються під час оцінки ставлення учнів до інших людей і загальнолюдських цінностей; до праці й наукових знань; до Вітчизни; до свого колективу; до прекрасного; до самого себе в аспекті сприйняття свого тілесного і психічного “Я”.

Для оцінки якостей цього кінцевого результату в шкільну практику вводяться рівні вихованості.

Примітивно-поведінковий (низький) – позитивні ставлення учня проявляються рідко, епізодично.

Емоційно-імпульсивний (середній) – позитивні ставлення проявляються часто, але, головним чином, під впливом емоційних факторів.

Тривало-мотивованої поведінки (високий) – позитивні ставлення проявляються постійно. Учень відчуває потребу в позитивних учинках і ставленнях.

Природно, що для вивчення рівня вихованості учнів потрібно використовувати спеціальну методику. Наприклад, інтегративним показником готовності до праці є відповідь на запитання: куди пішли працювати випускники школи і як там себе проявили? Але для цього школа повинна мати систематичну інформацію про них упродовж довготривалого часу.

Аналізуючи кожен із кінцевих результатів, керівник школи виявляє зв'язки між ними і факторами, які найбільше вплинули на формування результатів. Як приклад розглянемо роздуми директора школи під час аналізу готовності учнів щодо продовження освіти. Директор школи перш за все ставить питання: від чого залежить цей кінцевий результат? Головними факторами тут є: якість викладання; якість виховного процесу; робота шкільної бібліотеки; вплив батьків і ровесників. Домінуючим у цьому переліку буде якість навчального процесу.

У подальшому керівник школи вибирає потрібне із зібраної за рік інформації про якість викладання, що дає йому можливість оцінити спрямованість навчання на формування пізнавальних інтересів учнів, загальних навчальних умінь і навичок розвитку фізичних якостей і стану соматичного здоров'я, встановити залежність готовності до продовження освіти від діяльності вчителя.

Якість і об'єктивність аналізу підвищуються, якщо включити ще один зв'язок – спрямованість позаурочної діяльності на формування готовності до продовження освіти. У цьому випадку проявляється можливість виявити причини успішного (або неуспішного) досягнення запрограмованого результату.

Який би компонент ми не аналізували, завжди потрібно виходити на кінцевий результат (схема 1).



Схема 1. Логіка аналізу підсумків навчального року.

Якість аналізу підсумків року можна перевірити, якщо поставити перед собою такі запитання: чи виділені у навчально-виховному процесі головні об'єкти аналізу; чи виявлені причини, що призвели до одержаних результатів; наскільки повно і всебічно аргументовані висновки.

Після аналізу підсумків року визначаються завдання на новий період. Щоб реалізувати аналітичну діяльність на демократичній основі, напередодні навчального року, коли здійснюється розподіл доручень, шкільні колективи, окремі вчителі, групи учнів одержують завдання, за виконання яких будуть нести відповідальність. Наприклад, учнівський комітет бере на себе всю роботу з організації допомоги слабовстигаючим учням, дотримання порядку й санітарного стану в школі. У даному випадку учнівський комітет зобов'язаний забезпечити весь цикл управління даним питанням, починаючи від збору інформації і її аналізу до визначення завдань і їх розв'язання.

Як практично реалізується механізм визначення завдань? Можна організувати роботу таким чином: кожен клас формулює завдання на новий навчальний рік, виходячи з аналізу роботи за минулий рік, з урахуванням пропозицій класного керівника, батьків, учнівського комітету, керівників школи, тобто всіх, хто бере участь у педагогічній діяльності в даному класі.

Учитель визначає завдання на основі самоаналізу й самооцінки своєї роботи, пропозицій учнів, батьків, громадських організацій, своїх колег і керівників школи.

Школа визначає свої завдання з урахуванням вимог нормативно-правових актів, аналізу підсумків роботи за рік, пропозицій учнів, учителів, батьків, педагогічної ради школи, громадських організацій, відділів освіти. Водночас кожен батько й учень визначають для себе конкретні завдання.

Сукупність завдань затверджують на зборах класу у присутності вчителів і батьків. Щодо завдань кожного вчителя, то вони обговорюються на методичних об'єднаннях, а завдання школи – на зборах трудового колективу з участю батьків та учнів, а потім розглядаються на педагогічній раді школи.

Така система активної участі всіх в аналізі, оцінці й визначенні головних завдань дає позитивні результати.

Підвищення аналітичної основи управління можливе при умові, якщо всі учасники педагогічного процесу оволодіють уміннями здійснювати педагогічний аналіз і оцінку своєї діяльності та її результатів. Успіх цієї справи вимагає довготривалої, копіткої роботи з кожним учителем. І тут не можна обійтися разовими семінарами. Наприклад, щоб навчити педагогів аналізувати свої уроки, необхідно поглибити знання з теорії уроку, розглянути інші форми знань із менеджменту.

Висновок

Підвищення рівня педагогічного аналізу в школі пов'язане з оволодінням уміннями здійснювати цю діяльність не тільки керівниками, але й учителями, учнями й батьками. Це дає можливість залучити всіх учасників навчально-виховного процесу в аналітичну діяльність і цим самим підвищити аналітичну основу менеджменту, від якого залежить досягнення кінцевих результатів різнопланової педагогічної діяльності в сучасній школі.

1. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
4. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: Підручник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 164 с.

5. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект); Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. –Т.4. – С.393–624.
7. Татьянченко В.С. Организация информационного обслуживания внутришкольного управления. – Челябинск, 1985. – 130 с.
8. Тягур Р.С. Теорія управління навчально-виховним процесом: Курс лекцій. – Івано-Франківськ: Плай, 1997. – 180 с.
9. Тягур Р.С. Педагогіка: основні поняття, схеми-рекомендації. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
10. Файоль А. Общее и промышленное управление: Управление – это наука и искусство. – М.: Республика, 1992. – 205 с.
11. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: Науково-методичний посібник. – К.: ТОВ “Видавничий дім “Професіонал”, 2004. – 150 с.