

# 1. КОНЦЕПЦИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

**ПЕД** диагностика  
**ПЕД** диагностика

С начала 70-х гг. в странах Западной Европы заметно усилился интерес к проблемам эффективности образования и новым моделям управления учебными заведениями разного типа. Стали создаваться научно-исследовательские центры, занимающиеся вопросами планирования и финансирования разработок, более рациональных с точки зрения новых моделей управления образовательными учреждениями, организационных форм учебного процесса, модернизации его содержания и т. д. Именно этим вопросам посвящаются международные конференции и дискуссии, в которых предпринимаются попытки выработать новые критерии оценки деятельности учебных заведений, «осовременить» традиционные концепции, чтобы проводить скоординированную политику в области образования<sup>1</sup>.

В широком смысле слова эффективность системы образования определяется степенью достижения поставленных перед ней целей. Критерии оценки того, в какой мере школа выполняет свои функции, задаются требованиями экономики, поскольку большая часть прироста современного производства должна осуществляться за счёт эффективного использования трудовых ресурсов, повышения их качественных характеристик (образования, квалификации, мастерства).

Задача обеспечения своевременного и динамичного приспособления системы образования к требованиям экономики предопределила тенденцию к пересмотру целей образования.

Одна из первых попыток найти количественный показатель эффективности образования с экономических позиций принадлежала Т. Шульцу. В соответствии с его теорией «человеческого капитала» дополнительный экономический рост или спад производства является производной от инвестиций в человека, в том числе и расходов на образование. Он предложил свой метод определения экономической роли образования, с помощью которого делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов с целью увеличить их экономическую эффективность. Но в этом случае методы экономического анализа переносились целиком в сферу образования, а норма выделения финансовых средств определялась по формуле «затраты — результат».

1

*Янковская Н.А.* Динамика кадровой политики в системе образования, проявляющаяся в смене стандартов работы учителя // Тенденции и перспективы социокультурной динамики: Материалы к Международному симпозиуму, посвящённому 110-й годовщине со дня рождения П.А. Сорокина (4–6 февр. 1999 г., Москва — С.-Петербург) / Международ. фонд Н.Д. Кондратьева. М.: ИЭ РАН, 1999; *Янковская Н.А.* Образование: старый порядок сменяется новым // Социокультурная динамика в период становления постиндустриального общества: закономерности, противоречия, приоритеты: / Материалы к III Международ. Кондратьевской конф. (19–21 мая 1998 г., Кострома) / Международ. фонд Н.Д. Кондратьева. М., 1998;

*Янковская Н.А.* Экспертная система проектных ожиданий развития школы // Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы: Материалы юбилейной науч.-практ. конф. (январь 1998 г., Москва) / Под общ. ред. проф. Э.М. Никитина, проф. И.Д. Чечель, ред. В.И. Фомин, М.: Изд-во Акад. повыш. квалиф. и переподгот. работников образования МОПО РФ, 1998; *Yankovskaya N.A.* An Expert System of Projective Expectations of School Development. Russian Sociology Today (Abstracts of Reports Submitted by Russian Sociologists to the ISA XIV World Congress of Sociology) // The Russian Society of Sociologists, The Institute of Sociology of Russian Academy of Sciences. М.: The Institute of Sociology, 1998.

2

*Щетинина В.П.* Научные подходы к экономике образования // Педагогика. 1996. № 1.

Конечно, выявление спроса экономики на квалифицированные кадры и анализ этой проблематики с экономической точки зрения сохраняют свою актуальность, и исследователи признают необходимость совершенствования методов измерения такой эффективности<sup>2</sup>.

Позднее в ряде капиталистических стран возникло новое направление в исследованиях проблем эффективности образования, ведущие представители которого выступали с резкой критикой концепции. Призывая покончить с императивом экономической целесообразности в сфере образования и пересмотреть критерии его эффективности, они подчёркивали междисциплинарный характер проблемы, необходимость комплексного подхода к её решению<sup>3</sup>. Общие критерии эффективности, полагают они, должны разрабатываться в контексте тех общих условий, в которых функционирует система образования, а качество последней — оцениваться в зависимости от выполнения поставленных перед ней общих и конкретных задач.

При новом подходе квазиметрические критерии оценки деятельности школ должны учитывать не только затраты на образование, но и социально-педагогические аспекты

(организация учебно-воспитательного процесса, его специфика и закономерности), не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность или неэффективность затрат на образование.

В связи с этим предлагается различать две формы эффективности образования: внутреннюю, определяющую, в какой степени школа достигла поставленных перед ней конкретных целей обучения, и внешнюю, под которой понимается степень удовлетворения требований современного общества или соответствия «продукции» сферы образования структуре спроса на неё со стороны рынка труда<sup>4</sup>.

Этот новый подход позволяет учитывать не только «прямую» отдачу от производительных затрат в виде непосредственного экономического эффекта, но и педагогический результат, и косвенные выгоды, получаемые обществом.

Поиск путей и механизмов повышения внешней эффективности образования идёт в нескольких взаимосвязанных направлениях<sup>5</sup>:

- Рационализация системы образования на основе развития и использования основных положений общей теории управления (система «планирование — программирование — бюджетирование», ППБ).

Совершенствование управления процессом подготовки кадров рассматривается как один из главных путей эффективного использования материальных и человеческих ресурсов. Наиболее активно идёт разработка новых форм организации и методов управления на основе принципов ППБ в США, где при Орегонском университете создан специальный научно-исследовательский центр. Система ППБ имеет своей целью на основе соотношения затрат, ассигнованных на реализацию программ, и степени достижения установленных целей определить их эффективность.

Предпринимаются и другие попытки разработать систему специфических показателей для количественной оценки внешней эффективности дидактических систем, а также конкретные механизмы и инструменты для измерения качественных результатов образования с тем, чтобы вывести обобщённый индекс с учётом изменившихся целей обучения и новых критериев её эффективности.

В США с начала 70-х гг. предпринимаются попытки разработать по аналогии с индексом потребительских цен обобщающий индекс продукции сферы образования, который бы позволил оценить систему национального образования в целом.

- **Отчётность (accountability).** Согласно основополагающему принципу отчётности, образовательное учреждение рассматривается как предприятие, которое для повышения эффективности работы должно отчитываться за каждый истраченный в соответствии с поставленными перед ним задачами доллар. Внедрение отчётности в сферу образования отражает, с одной стороны, объективную тенденцию к усилению роли государства и централизации руководства, необходимость регулирования, планирования и контроля в масштабах страны, с другой — стремление любой ценой снизить издержки образования. В то же время в США, ФРГ и других странах существует целое направление, представители которого считают, что принципы отчётности не могут служить научным подходом к решению проблемы эффективности образования, прежде всего в силу того, что они преследуют главным образом дисциплинарные цели, предполагающие жёсткие нормы контроля за деятельностью школы без обеспечения необходимыми условиями и правами.

- **Диверсификация высшего образования.** Разрабатываются проекты модернизации системы образования с учётом современных потребностей рынка труда, в частности, создания

---

**3**

*Bowles S., Gintis H.*  
Scholling in Capitalist  
America Educational  
Reform and  
Contradiction of  
Economic Life. N.Y.,  
1975.

---

**4**

*Gagne R.*  
The Conditions of  
Learning. N.Y., 1967.

---

**5**

*Янковская Н.А.*  
Эволюционные меха-  
низмы и модели раз-  
вития образования  
/Н.А. Янковская //Ос-  
новы безопасности  
жизни. 1998. № 9.

6

*Gagne R.*  
The Conditions of  
Learning. N.Y., 1967.

7

*Оконь В.*  
Введение в общую ди-  
дактику. М., 1990.

в ряде стран системы высшего образования так называемых институтов сокращённого обучения — различного рода второразрядных учебных заведений или отделений, резко отличающихся по социальному составу студентов, характеру и конечным целям образования. Такие институты позволяют увеличить число учащихся — выходцев из низших слоёв общества и, таким образом, обеспечить производство в кадрах различной квалификации.

• Создание новой «технологии обучения», направленной на активное использование обучающих машин — ЭВМ, видеоманускриптов и других технических средств. Так называемая технологическая эффективность рассматривается в качестве важнейшего инструмента общего повышения эффективности деятельности школы.

По мнению наиболее известного представителя концепции «конкретных целей» Р. Ганье<sup>6</sup>, в политике и практической деятельности школ конкретные цели могут быть использованы:

- работниками тех органов образования, которые создают учебные программы, для определения конкретных задач отдельных курсов;
- педагогами и методистами при отборе учебного материала и пособий для курсов;

- педагогами при выборе наиболее эффективных форм организации учебного процесса для конкретного состава учащихся и определения путей достижения конечных результатов;
- для более полной ориентации учащихся в процессе учения;
- для информации родителей о результатах проделанной работы.

В педагогике «конкретных целей» стали интенсивно развиваться:

- теория таксономии целей обучения;
- теория «минимальной компетенции» (или результатов обучения);
- теория контроля за деятельностью педагога и учебных заведений.

Наиболее разработанной теорией таксономии целей обучения, по мнению В. Оконя<sup>7</sup>, остаётся таксономия Блума. Она включает три крупные таксон-цели обучения: познавательную, эмоциональную и психомоторную. Для каждого класса целей таксономия Блума устанавливает жёсткий (порядочный) порядок усвоения знаний, ценностей, моторных умений и формы контроля сформированности познавательных, эмоциональных и психомоторных операций.

Проект разработки объективных (критериальных) мер результативности обучения, или «программ проверки ми-

нимальной компетентности», получил название теории компетентности. В рамках этого направления акцент в первую очередь делается на установлении лишь минимальных стандартов, «старта для всех» или требований к уровню подготовки школьников по главным учебным предметам (чтению, письму, арифметике)<sup>8</sup>. Введение «программ проверки минимальной компетентности» требует итоговых проверок на основе разработанных стандартов, общих для образовательных учреждений региона или страны в целом.

Изменение критериев оценки внутренней эффективности работы школы привело к пересмотру и реформе педагогического образования и оценке работы учителя на базе рассмотренной выше концепции компетентности<sup>9</sup>. Главной задачей педагогического образования объявляется формирование определённого типа поведения учителя. Усвоение конкретных знаний и навыков становится лишь средством для достижения этой цели.

Процесс обучения по новым программам стал осуществляться на основе иерархических стадий таксономии Блума. Определяя набор «актов поведения», преподаватель воздействует на формирование будущего учителя в соответствии с целями, заданными «извне».

Строгая регламентация процесса обучения в соответствии с запрограммированными целями расширяет возможности для более жёсткого контроля как за деятельностью учителя, так и за его работой в целом.

Измерение качественных результатов образования, лежащее в основе оценки внутренней эффективности работы школы, — исключительно сложная методическая проблема. Ведь речь идёт о характеристиках, которые в силу своей природы не могут быть полностью выражены в цифрах и формулах и до последнего времени не были предметом статистического анализа.

К таким характеристикам относятся непараметрические показатели «социально-психологического климата в школе» (школьной атмосферы), которые, по мнению В.Уайта с соавторами<sup>10</sup>, стали рассматриваться как наиболее референтные критерии оценки качества внутренней эффективности работы образовательного учреждения.

Понятие «социально-психологический климат» (социальная атмосфера) появилось в научном языке недавно наряду с такими интегральными понятиями, как «психологическая атмосфера», «психологический климат», «нравственная атмосфера», «морально-психологический климат» и другие, которые получают всё

8

*Ландшпер В.*  
Концепция «минимальной компетентности» //Перспектива. 1988. №1.

9

Там же.

10

*White W.F., Burke C.M.*  
Effective Teaching and Beyond //J. Instructional Psychol. V. 20. 1993. № 2.

11

*Бойко В.В.,  
Ковалёв А.Г.,  
Панферов В.Н.*

Социально-психологический климат коллектива и личности. М.: Мысль, 1983.

12

Социальная психология /Под ред. Г.Л. Предвечного, Ю.А. Шерковина. М., 1975. С. 260.

13

Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. /Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семёнова. Л.: Лениздат, 1987;  
*Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991;  
*Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Л., 1979.

большее распространение в современной науке и практике<sup>11</sup>.

Эти понятия возникли по аналогии с географическим понятием «климат», что позволяет осмыслить практическое значение групповых эффектов как особых условий жизнедеятельности человека в коллективе. Ф.Б. Ольшанский писал: «Психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера — все эти скорее метафорические, чем строго научные, выражения очень удачно отражают существо проблемы. Подобно тому как в одном климате растение может зачахнуть, а в другом пышно расцвести, человек может испытывать внутреннюю удовлетворённость и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно захиреть в другом»<sup>12</sup>.

Эта аналогия позволяет определить характерные особенности социально-психологического климата: во-первых, это одна из сторон жизнедеятельности людей; во-вторых, он не одинаков в разных коллективах; в-третьих, он по-разному влияет на членов коллектива; в-четвёртых, его влияние сказывается на психологическом самочувствии людей.

Среди основных факторов социально-психологического климата в трудовом коллективе чаще всего выделяют взаимоотношения по вертикали

(подчинённых с руководителями) и по горизонтали (между коллегами или партнёрами по работе), их стиль и нормы, а затем различные составляющие производственной обстановки (организация и условия труда, система стимулирования и т.п.). В зависимости от состояния всех этих факторов и складывается более или менее устойчивый специфический эмоциональный настрой членов коллектива, непосредственно влияющий на эффективность их совместной деятельности.

Из наиболее важных форм проявления социально-психологического климата в коллективе большинство социальных психологов в первую очередь выделяют феномены «совместимости», «сработанности» и «сплочённости» участников совместной деятельности рабочего коллектива<sup>13</sup>.

Под «совместимостью» принято понимать эффект взаимодействия людей, характеризующийся их максимальной удовлетворённостью друг другом. О совместимости принято говорить в тех случаях, когда взаимодействие происходит в достаточно сложных условиях совместной жизни. Особенность совместимости состоит в том, что контакт между людьми опосредован их действиями и поступками, мнениями и оценками. Оптимальное сочетание свойств участников

обеспечивает их эффективное сосуществование, которое характеризуется эмоциональным удовлетворением и «сохранением или сохранностью» отношений.

**Совместимость** (совместность) предполагает изучение ценностных ориентаций и диспозиций человека, его идеалов, лидерских тенденций, комфортных реакций, особенностей социальной перцепции. Феномен совместимости не обязательно требует подобия, сходства или некоторого совпадения тех или иных показателей, свойств, качеств, черт; совместимость возможна и при достаточно разнородных свойствах людей. Она формируется с помощью механизма подобия и взаимного усиления имеющих свойств и особенностей людей, входящих в рабочую группу, или возникает и развивается за счёт механизмов компенсации и взаимодополнения отсутствующих или недостаточно развитых тех или иных качеств личности<sup>14</sup>.

**Сработанность** — процесс и результат взаимодействия людей, который характеризуется максимально возможным успехом деятельности при незначительных эмоционально-энергетических издержках. Если совместимость рассматривается в рамках личных отношений, то сработанность — в рамках деловых отношений.

Эмоциональная удовлетворённость при совместимости возникает из особенностей взаимодействия между людьми, а удовлетворённость в сработанности определяется характером совместной работы (успешностью — неуспешностью деятельности). В сработанности преобладает момент долженствования, необходимость работать вместе независимо от симпатий или антипатий. Сработанность характеризуется адекватностью понимания партнёров в сфере профессиональных знаний, умений, навыков<sup>15</sup>.

**Сплочённость** коллектива является мерой упорядоченности, согласованности и устойчивости внутригрупповых и межгрупповых межличностных взаимосвязей, обеспечивающих стабильность и преемственность (традицию) жизнедеятельности коллектива. Сплочённость проявляется в относительно непрерывном и автономном существовании коллектива как социально-психологической общности, что предполагает возникновение интегративных свойств и процессов, препятствующих нарушению психологической целостности коллектива. Конкретные исследования сплочённости, как правило, затрагивают три аспекта коллективной жизнедеятельности: 1) межличностные эмоциональные

14

*Аминов Н.А.,  
Янковская Н.А.*

Методическое руководство по психодиагностике школьного коллектива. М., 1997.

15

*Обозов Н.Н.*

Межличностные отношения. Л., 1979.

*Кричевский Р.Л.,  
Дубовская Е.М.*  
Психология малой  
группы: Теоретический  
и прикладной аспекты.  
М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

взаимоотношения членов рабочей группы, 2) структуры взаимодействия между ними в процессе совместной деятельности, а также 3) характер ценностных ориентаций, установок, ожиданий и нормативных представлений, образующих группу лиц<sup>16</sup>.

В первом случае под сплочённостью понимается привлекательность рабочей группы или её членов, показателем которой выступает либо уровень взаимной симпатии в их отношениях (чем больше членов рабочей группы нравятся друг другу, тем выше их сплочённость), либо степень полезности рабочей группы для индивида (чем больше тех, кто удовлетворён своим пребыванием в группе, тем выше сила её притяжения, а следовательно, и сплочённость).

Во втором случае сплочённость интерпретируется главным образом как оптимальное сочетание индивидуальных действий в условиях конкретной совместной деятельности и согласованности функционально-ролевого поведения членов группы при решении задачи. Важный показатель оптимальности внутригруппового взаимодействия — организованность группы, в частности: 1) способность рабочей группы самостоятельно спланировать этапы осуществления поставленной цели и распределить

предстоящую работу среди своих членов; 2) степень дисциплинированности членов группы при выполнении возложенных на них функций; 3) способность рабочей группы к эффективному контролю, действенной коррекции индивидуальных действий и подавлению дезорганизационных проявлений; 4) умение группы в относительно сжатые сроки синтезировать (суммировать) выполненную её членами работу и т. п. В некоторых видах совместной деятельности межличностного взаимодействия требуется психофизиологическая и сенсорная совместимость её участников — сочетание темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций.

В третьем случае сплочённость рассматривается как степень совпадения (согласованность, сходство) представлений, ориентаций, позиций, мнений членов группы по отношению к объектам (явлениям, лицам, событиям и ценностям), наиболее значительным для групповой жизнедеятельности. Существенной формой проявления сплочённости в данном случае может выступать предметно-ценностное единство коллектива. Сплочённость обнаруживается в близости ценностных представлений членов рабочей группы о предмете (цели) сов-



местной деятельности, в единстве практического воплощения этих представлений в конкретных условиях деятельности. Предметно-ценностное единство порождается общественно детерминированной деятельностью как феномен интеграции коллектива на высшем уровне.

Таким образом, в зависимости от характера сплочённости членов трудового коллектива (привлекательность группы для её членов, согласованность функционального поведения членов группы при решении общей задачи, предметно-ценностное единство), сработанности и совместимости участников деятельности и складывается более или менее устойчивый эмоциональный настрой членов коллектива, непосредственно влияющий на эффективность его работы.

Специальных исследований влияния социально-психологического климата в школе на внутреннюю эффективность её работы не существует, несмотря на огромное число проведённых и проводимых исследований сплочённости, сработанности и совместимости членов учебных групп, педагогических и ученических коллективов средней и высшей педагогической школы<sup>17</sup>.

Исключение составляет серия работ, проведённых Р.Х. Шакуровым<sup>18</sup> и Ф.Г. Деа-

ком<sup>19</sup>, в которых впервые представлены конкретные данные о влиянии психологического климата на эффективность работы педагогического коллектива и найдены более референтные психологические показатели социально-психологического климата.

В первом исследовании Р.Х. Шакурова<sup>20</sup> изучалось влияние сплочённости, сработанности и совместимости директорского корпуса (директора и его заместителей) на эффективность работы учительского коллектива.

Возросшая автономия национальной школы усилила роль и ответственность директора и его заместителей в системе управленческих взаимоотношений. Это обусловлено тем, что руководство школой призвано представлять одновременно интересы государства, республики, региона, а также педагогического коллектива и нередко гармонизировать их разнонаправленность. В современных официальных инструкциях подчёркивается, что от способности директора школы спланировать и стимулировать деятельность всех его работников зависит подготовка и реализация главного управленческого решения — плана развития и работы школы.

В административном аспекте директор и его заместители представляют исполни-

17

*Аминов Н.А., Янковская Н.А.*  
Методическое руководство по психодиагностике школьного коллектива. М., 1997; Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991; *Янковская Н.А., Аминов Н.А., Смятских А.Л.*  
Некоторые вопросы эффективности развития средних профессиональных учебных заведений // Среднее профессиональное образование. 1998. № 9; *Янковская Н.А., Аминов Н.А.*  
О критериях оценки эффективности развития школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 3—4.

18

*Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.*  
Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991; *Шакуров Р.Х.*  
Директор школы и микроклимат учительского коллектива. М., 1979.

19

*Деак Ф.Г.*  
Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся: Автореф. канд. дис. ... М., 1982.

20

*Шакуров Р.Х.*  
Директор школы и микроклимат учительского коллектива. М., 1979.

21

*Кричевский Р.Л.,  
Дубовская Е.М.*  
Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

22

*Деак Ф.Г.*  
Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся: Автореф. канд. дис. ... М., 1982.

тельную власть; директор является председателем внутришкольных управленческих структур — административного совета, классного совета, совета преподавателей. Как глава учебного заведения он организует и контролирует работу его персонала и различных служб: определяет обязанности работников исходя из их статуса, во взаимодействии с экономическими службами занимается вопросами хозяйственного и материально-технического снабжения, касающимися обеспечения безопасности людей и имущества, состояния школы и здоровья всех находящихся в ней лиц. Руководитель несёт персональную ответственность за порядок в школе, соблюдение прав и обязанностей всех членов коллектива и выполнение правил распорядка.

Директор отвечает за качество обучения; вместе со своими заместителями по учебной работе он обязан контролировать документацию школы, следить за надлежащим ходом учебного процесса, использованием новых технологий и средств обучения. При изменении организации внутришкольного управления создание оптимального социально-психологического климата в школе подразумевает научно обоснованный подбор и периодическую аттестацию персонала школы, комплектование

первичных (преподавательские, ученические, студенческие и родительские) коллективов с учётом психологической совместимости людей, применение активных социально-психологических методов, способствующих выработке и закреплению у членов коллектива навыков эффективного взаимодействия (переговоры, соглашения о намерениях сторон, анализ конкретных кризисных ситуаций и т.п.).

И как показали результаты Р.Х. Шакурова<sup>21</sup>, чем выше уровень управленческой подготовки директора школы и его заместителей, чётче распределены обязанности между ними, налажены хорошие отношения, отработаны навыки корпоративных (совместных) способов принятия решений, единой системы анализа и оценки деятельности педагогического, родительского и ученического коллективов, тем выше способность управленческого персонала влиять на психологическую атмосферу в школе.

В исследовании Ф.Г. Деака<sup>22</sup> была предпринята попытка изучить влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения педагогов и учащихся. Именно в этом исследовании Деаку удалось установить основные правила (механизмы) преобразования взаимоотношений педагогов и учащихся в соответствии с но-

выми критериями оценки качества внутренней эффективности работы школы.

Рассмотрим основные положения данной работы и результаты проведённого формирующего эксперимента.

### **Основные правила формирования сплочённости учебного коллектива**

Базовым условием для успешного формирования сплочённости учебного коллектива является выделение и уточнение наиболее важных особенностей дидактических отношений:

- социально-правовых оснований, определяющих и регулирующих взаимоотношения: законоположений, правил, известных обеим сторонам, участвующим в этих отношениях, а также сложившихся общих и местных традиций;
- учебно-деятельных оснований, определяющих организацию учебно-воспитательного процесса: положения о том, что взаимоотношения педагогов и учащихся должны быть направлены на осуществление целей учебно-воспитательного процесса, эти отношения формируются и развиваются в процессе их совместной деятельности по осуществлению этих целей;
- эмоционально-психологических оснований, определяющих

и регулирующих межличностные отношения учителей и учащихся. Эффективность совместной деятельности учителя и учащихся во многом зависит от эмоционального настроения, от того, хорошо или плохо ученику на уроках, приятно и удобно ли ему, вызывает ли у учащихся встреча с педагогом хорошее настроение, добрые чувства и желание совместной деятельности, радость и удовлетворение от общения. Если да, тогда всё это положительно влияет на результаты учебного труда. А если такие чувства и настроения возникают изо дня в день, то можно сказать, что личность педагога положительно влияет на личность учащихся, а это, как правило, вызывает адекватное отношение к педагогу. В этом случае их взаимоотношения формируются в желательном направлении.

### **Основные правила формирования сработанности учебного коллектива**

Эти правила означают следующее:

- Отказ от поурочного планирования и организации учебного процесса, переход к тематическому планированию и организации этого процесса. Отдельные уроки по изучению некоторой темы рассматриваются

лишь как временные отрезки учебной деятельности школьников по усвоению материала темы. Структура, составные части, организация и методика отдельного урока определяют его место и целью в системе уроков, образующих единицу учебного процесса по овладению данной учебной темой.

- Чёткое выделение в учебном процессе по изучению отдельных тем трёх основных этапов: вводно-мотивационного, операционального и рефлексивно-оценочного. На первом, вводно-мотивационном, этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучить данную тему, что именно им придётся изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. На втором, операционально-познавательном, этапе учащиеся осваивают содержание темы и овладевают необходимыми учебными действиями и операциями. На последнем, рефлексивно-оценочном, этапе учащиеся должны проанализировать свою учебную деятельность, оценить её, сопоставляя результаты этой деятельности с основными и частными задачами.

- Контроль, оценка, учёт знаний и умений должны проводиться по заранее данному на вводно-мотивационном этапе перечню этих знаний и умений. При этом контроль охватывает

всех учащихся и по всем пунктам программы, а не выборочно, как это организовано в традиционной системе обучения.

- Широкое использование взаимно- и самоконтроля, взаимно- и самооценок.
- Полная гласность учёта знаний и умений.
- Широкое использование коллективных форм организации учебной деятельности учащихся.
- Развитие форм самоуправления и самоорганизации в общественно полезной и учебной работе учащихся.

### **Основные правила формирования совместимости участников учебно-воспитательного процесса**

Формирование личных взаимоотношений учителей и учащихся (их совместимости), в которых ведущая роль принадлежит учителю, немислимо без учёта основных психологических особенностей личности педагога. Однако эти особенности слишком разнообразны, поэтому были выбраны те, которые в наибольшей мере определяют характер совместимости педагогов и учащихся.

В качестве таких особенностей были приняты следующие три параметра с двумя противоположными полюсами:

- Оптимизм педагога. Опти-

мизм есть убеждение, вера педагога в преобразующую силу своей учебно-воспитательной деятельности. Педагогический пессимизм отрицает преобразующую силу учебно-воспитательной деятельности. Считается, что человека либо вообще нельзя воспитать, так как он таков, каким родился; либо нельзя управлять воспитанием, так как это стихийный, непредсказуемый процесс, при котором основное влияние на человека оказывает окружающая среда.

- Решительность педагога. Проявляется она в наличии собственной точки зрения, принципиальности, настойчивости и последовательности действий. Нерешительность педагога обнаруживается в отсутствии самостоятельности при решении учебно-воспитательных задач, в непоследовательности действий.

- Мотивированность педагога. Выявляется в таком его отношении к учащимся, когда все свои требования, действия он аргументирует и объясняет учащимся. Он ставит перед учащимися далёкие и близкие цели, учит их самостоятельному целеполаганию. Немотивированный педагог не аргументирует свои действия и требования.

Признаки оптимизма, решительности и мотивированность можно считать положи-

тельными, так как они способствуют формированию добрых личных взаимоотношений (совместимости) педагогов с учащимися.

По этим трём признакам теоретически можно образовать восемь типов педагогов. Для их характеристики введены формулы (Оп, Рк, Мм), где буквы О, Р, М обозначают соответственно признаки: оптимизм, решительность и мотивированность, п, к, м — уровень выраженности соответствующего признака.

Тип и формула личности, как правило, определяют и характер совместимости. Однако для более непосредственной, прямой характеристики совместимости была сконструирована шкала, позволяющая оценивать степень соответствия взаимоотношений целям и задачам учебно-воспитательного процесса.

Результаты проведённого пятилетнего формирующего эксперимента позволили Ф.Г. Деаку сделать следующие выводы:

- Многолетний формирующий эксперимент, проведённый в школе по реорганизации учебного процесса в соответствии с концепцией учебной деятельности, показал, что такая организация оказывает значительное влияние на характер взаимоотношений педагогов и учащихся и, следовательно, явля-

ется важнейшим фактором формирования сплочённости, сработанности и совместимости членов учебного коллектива. Большинство педагогов, которые при традиционном подходе к организации учебного процесса не могли наладить свои отношения с учащимися, при новой организации этого процесса сумели наилучшим образом организовать взаимодействие с ними.

- Экспериментальное исследование показало значительную эффективность организации учебного процесса на основании разработанных нами принципов и методов в осуществлении целей и задач, стоящих перед общеобразовательными учебными учреждениями. Улучшилась успеваемость учащихся, укрепилась дисциплина, резко возросла творческая активность учителей и учащихся.
- Вместе с тем эксперимент показал, что роль профессионального мастерства и лично-

стных качеств педагогов остаётся весьма существенной.

Конечно, проблема финансирования социально-психологического климата не может быть полностью решена одной лишь перестройкой организации учебного процесса. Её решение требует повышения профессиональной подготовки педагогов, их постоянного самообучения, особенно в области психологии, целенаправленной деятельности руководства образовательным учреждением, создания необходимых материально-технических средств обеспечения учебно-воспитательного процесса, заботы о быте педагогов.

Однако решающее звено в этом комплексе средств формирования положительных взаимоотношений педагогов и учащихся — соответствующая организация учебно-воспитательного процесса, создание в школе необходимой социальной атмосферы.