

# О критериях оценки эффективности развития школы

Н. А. Аминов,  
кандидат психологических наук

Н. А. Янковская,  
кандидат педагогических наук

## 1. Введение

Современный период развития системы образования характеризуется регионализацией образования — тенденцией, вызванной процессами децентрализации, демонополизации образования, в результате которых объектом стратегического и тактического целеполагания становится не только государство, но и регионы, образовательные учреждения, в том числе и средняя школа. Процессы регионализации во многом определяют сегодня жизнь России. Вместе с тем очевидна и противоречивость этих процессов: желание приблизить власть к жителям, их нуждам и интересам может обернуться реальной опасностью экономической и социальной обособленности.

Система образования находится в центре этих противоречий, поэтому для каждого учебного учреждения становится актуальной проблема самоопределения, заключающаяся прежде всего в умении найти свой профиль, свою социальную нишу в создающейся единой системе образования.

## 2. Попытка найти количественный показатель эффективности образования с экономических позиций

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. п. Именно этим вопросам посвящаются международные конференции и дискуссии, в которых предпринимаются попытки выработать новые оценки деятельности учебных заведений, «осовременить» традиционные концепции, проводить скоординированную политику в области образования [4; 22].

В широком смысле слова эффективность системы образования определяется степенью достижения поставленных перед ней целей. Критерии оценки того, в какой мере школа выполняет эти функции, в свою очередь задаются требованиями экономики, поскольку большая часть прироста современного производства должна осуществляться за счет эффектив-

ного 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 [29]. 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 которой делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов для увеличения их экономической эффективности. Но в этом случае методы экономического анализа переносились целиком в сферу образования, а норма распределения финансовых средств определялась по формуле «затраты — результат».

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 [20].

Позднее в ряде капиталистических стран возникло новое направление исследований проблем эффективности образования, ведущие представители которого выступили с резкой критикой концепции. Призывая покончить с императивом экономической целесообразности в сфере образования и пересмотреть критерии его эффективности, они подчеркивали междисциплинарный характер проблемы и необходимость комплексного подхода к ее решению [21; 26; 27]. Общие критерии эффективности, полагают они, должны разрабатываться в контексте тех условий, в которых функционирует система образования, а качество последней оцениваться в зависимости от выполнения поставленных перед нею общих и конкретных задач.

При новом подходе квалиметрические 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 нею конкретных целей обучения;

*внешнюю*, под которой понимается степень удовлетворения требований современного общества или степень соответствия «продукции» сферы образования структуре спроса на нее со стороны рынка труда [25].

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

### 3. Критерии качества внешней эффективности образования

Поиск путей и механизмов повышения внешней эффективности образования идет в нескольких взаимосвязанных направлениях:

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

Совершенствование управления процессом подготовки кадров рассматривается в качестве одного из главных путей эффективного использования материальных и человеческих ресурсов. Наиболее активно идет разработка новых форм организации и методов управления на основе принципов ППБ в США, где при Орегонском университете создан специальный научно-исследовательский центр. Целью системы ППБ — на основе соотнесения 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 обобщенный индекс с учетом изменившихся целей обучения и новых критериев эффективности. Такая система показателей была, в частности, применена английскими учеными У. Вудхоллом и М. Блаугом [32] при осуществлении исследовательской программы по оценке внешней эффективности вложений в среднее образование Англии. В США с начала 70-х гг. предпринимаются попытки разработать по аналогии с индексом потребительских цен обобщающий индекс продукции сферы образования, который бы позволил оценивать систему национального образования в целом.

2. **Отчетность (accountability).** Согласно основополагающему принципу отчетности образовательное учреждение рассматривается как предприятие, и в целях повышения эффективности его работы от него требуется отчетность за каждый истраченный доллар в соответствии с поставленными перед ним задачами. Явление внедрения отчетности 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 отчетности не могут служить научным подходом к решению проблемы эффективности образования, так как они преследуют главным образом дисциплинарные цели, предполагающие установление жестких норм контроля за деятельностью школы без обеспечения его необходимыми условиями и правами.

3. **Диверсификация высшего образования.** Разрабатываются проекты модернизации системы образования с учетом современных потребностей рынка труда, в частности создание в ряде стран так называемых институтов сокращенного обучения — различного рода второ-разрядных учебных заведений или отделений, резко отличающихся по социальному составу студентов, характеру и конечным целям образования. Такие институты позволяют увеличить число учащихся — выходцев из низших слоев общества и одновременно обеспечить потребность производства в кадрах различной квалификации.

4. **Создание новой технологии обучения,** направленной на активное использование обучающихся машин — ЭВМ, видеомагнитофонов и других технических средств. Так называемая технологическая эффективность рассматривается в качестве важнейшего инструмента общего повышения эффективности деятельности школы.

#### **4. Критерии качества внутренней эффективности образования**

По мнению наиболее известного представителя концепции «конкретных целей» Р. Ганье [25], в политике и практической деятельности школ конкретные цели могут быть использованы:

- 1) работниками органов образования, разрабатывающими учебные программы, для определения конкретных задач отдельных курсов;
- 2) педагогами и методистами при отборе учебного материала и пособий для курсов;
- 3) педагогами при выборе наиболее эффективных форм организации

4) учебного процесса для данного состава учащихся и определения путей достижения конечных целей;

5) для более полной ориентации учащихся в процессе учения;

6) для информации родителей о результатах проделанной работы [25, р. 395].

В педагогике «конкретных целей» стали интенсивно развиваться теории:

1) таксономии целей обучения;

2) «минимальной компетенции» (или результатов обучения);

3) контроля за деятельностью педагога и учебных заведений.

Наиболее разработанной теорией таксономии целей обучения, по мнению В. Оконя [14], остается таксономия Блума. Она включает три крупных такса (таксоны) — цели обучения: познавательные, эмоциональные и психомоторные. Для каждого класса целей таксономия Блума устанавливает жесткий (поуровневый) порядок усвоения знаний, ценностей, моторных умений и формы контроля сформированности познавательных, эмоциональных, психомоторных операций.

Введение поуровневого порядка усвоения знаний, ценностей и моторных умений по мере достижения познавательных, эмоциональных и психомоторных целей обучения потребовало от дидактов [22] разработки объективных (критериальных) стандартов усвоения знаний, ценностей и умений на каждом уровне достижения целей.

Проект разработки объективных (критериальных) мер результативности обучения или «программ проверки минимальной компетентности» получил название теории компетентности. В рамках данного направления акцент в первую очередь делается на установлении лишь минимальных стандартов, «старта для всех» или требований к уровню подготовки школьников по главным учебным предметам (чтение, письмо, арифметика) [12]. Введение «программ проверки минимальной компетенции» предполагает обязательность 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 оценки работы учителя на базе рассмотренной выше концепции компетентности [12]. Главной задачей педагогического образования объявляется формирование определенного 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 по запрограммированным целям расширяет возможности для более жесткого 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 методологическая проблема. Ведь речь идет о характеристиках, которые в силу своей природы не могут полностью выразиться в цифрах и формулах и до последнего времени являлись предметом статистического анализа.

К таким характеристикам относятся непараметрические показатели «социально-психологического климата в школе» (школьной атмосферы), которые, по мнению В. Уайта с соавторами [31], стали рассматриваться как наиболее референтные критерии оценки качества внутренней эффективности работы образовательного учреждения.

## 5. Непараметрические критерии социально-психологического климата, или социальной атмосферы, школы

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 все большее распространение в современной науке и практике [3].

Эти понятия возникли по аналогии с географическим понятием климата, 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 удовлетворенность и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно захиреть в другом» [17, с. 260]. Данная 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-четвертых, его влияние сказывается на психологическом самочувствии людей.

Среди основных факторов социально-психологического климата в трудовом коллективе чаще всего выделяют взаимоотношения по вертикали (подчиненных с руководителями) и по горизонтали (между коллегами или партнерами 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 совместности, сработанности и сплоченности участников совместной деятельности рабочего коллектива [10; 11; 13].

Под **совместностью** принято понимать эффект взаимодействия людей, характеризующийся их максимальной удовлетворенностью друг другом. О совместности говорят в тех случаях, когда взаимодействие происходит в достаточно сложных условиях совместной жизни. Особенность совместности состоит в том, что контакт между людьми опосредован их действиями и поступками, мнениями и оценками. Оптимальное сочетание свойств участников обеспечивает их эффективное сосуществование. Эффективность характеризуется эмоциональным удовлетворением и «сохранением или сохранностью» отношений.

**Совместность (совместимость)** предполагает изучение ценностных ориентации и диспозиций человека, его идеалов, лидерских тенденций, комфортных реакций, особенностей социальной перцепции. Феномен совместности не обязательно предполагает подобие, сходство или некоторое совпадение тех или иных показателей, свойств, качеств, черт; совместность возможна и при достаточно разнородных свойствах людей. Она формируется посредством механизма подобия и взаимного усиления имеющихся свойств и особенностей людей, входящих в рабочую группу, или возникает и формируется за счет механизмов компенсации и взаимодополнения отсутствующих или недостаточно развитых качеств личности [2].

**Сработанность** — процесс и результат взаимодействия людей, который характеризуется максимально возможным успехом деятельности при незначительных эмоционально-энергетических издержках. Если совместность рассматривается в рамках личных отноше-

ний, то сработанность — в рамках деловых отношений. Эмоциональная удовлетворенность при совместности исходит из особенностей взаимодействия между людьми, а удовлетворенность в сработанности определяется характером совместной работы (успешностью — неуспешностью деятельности). В сработанности преобладает момент долженствования, необходимости работать вместе независимо от симпатий или антипатий. Сработанность характеризуется адекватностью понимания партнеров в сфере профессиональных знаний, умений, навыков [13].

**Сплоченность** коллектива является мерой упорядоченности, согласованности и устойчивости внутригрупповых и межгрупповых межличностных взаимосвязей, обеспечивающих стабильность и преемственность (традицию) жизнедеятельности коллектива. Сплоченность 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 сплоченности, как правило, затрагивают три аспекта коллективной жизнедеятельности: межличностные эмоциональные взаимоотношения членов рабочей группы, структуры взаимодействия между ними в процессе совместной деятельности, а также характер ценностных ориентации, установок и нормативных представлений, образующих группу лиц [11].

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

Во втором случае сплоченность интерпретируется главным образом как оптимальное сочетание индивидуальных действий в условиях конкретной совместной деятельности, согласованности функционально-ролевого поведения членов группы при решении задачи. Важным показателем оптимальности внутригруппового взаимодействия является 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 в выполнении возложенных на них функций; 3) способность рабочей группы эффективно контролировать и действенно корректировать индивидуальные действия и подавлять дезорганизационные проявления; 4) умение группы в относительно сжатые сроки синтезировать (суммировать) выполненную ее членами работу и т. п. В некоторых видах совместной деятельности межличностного взаимодействия требуется психофизиологическая и сенсомоторная совместимость ее участников — сочетание темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций.

В третьем случае сплоченность рассматривается как степень совпадения (согласованность, сходство) представлений, ориентации, позиций, мнений членов группы по отношению к объектам (явлениям, лицам, событиям и ценностям), наиболее значимым для групповой жизнедеятельности. Существенной формой проявления сплоченности может выступать предметно-ценностное единство коллектива. Оно проявляется в близости ценностных представлений членов рабочей группы о предмете (цели) совместной 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 сплоченности членов трудового коллектива (привлекательности группы для ее членов, согласованности их функционального поведения при решении общей задачи, предметно-ценностного единства), сработанности и совмести-

мости участников совместной деятельности и складывается более или менее устойчивый эмоциональный настрой членов коллектива, непосредственно влияющий на эффективность работы.

## **6. Эмпирические исследования социально-психологического климата в школе как интегрального показателя внутренней эффективности его работы**

Специальных исследований влияния социально-психологического климата в школе на внутреннюю эффективность ее работы не существует несмотря на огромное число пройденных и проводимых исследований сплоченности, сработанности и совместимости членов учебных групп, педагогических и ученических коллективов средней и высшей педагогической школы [2; 9; 18].

Исключение составляет серия работ, проведенных Р. Х. Шакуровым [11; 19] и Ф. К. Деаком [7], 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 [19] изучалось влияние сплоченности, 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 гармонизировать их разнонаправленность. В современных официальных инструкциях подчеркивается, что от способности директора школы сплачивать 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 исполнительную власть; директор является председателем внутри-школьных 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, отдает распоряжения, касающиеся обеспечения безопасности людей и имущества, состояния школы и здоровья всех находящихся в ней лиц. Руководитель несет персональную ответственность за порядок в школе, за соблюдение прав и обязанностей всех членов коллектива и выполнение правил распорядка.

Директор является ответственным за качество обучения; вместе со своими заместителями по учебной работе он обязан следить за надлежащим ходом учебного процесса, за использованием новых технологий, средств обучения, контролировать документацию школы.

При изменении организации внутришкольного управления создание оптимального социально-психологического климата в школе подразумевает научно обоснованный подбор и периодическую аттестацию персонала школы, комплектование первичных (преподавательских, ученических, студенческих и родительских) коллективов с учетом 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 [19], чем выше уровень управленческой подготовки директора школы и его заместителей, четкого распределения обязанностей между ними, налаженных хороших отношений, отработанных навыков 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.

Во втором исследовании Ф. Г. Деака [7] 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 новыми критериями оценки качества внутренней эффективности работы школы.

Рассмотрим основные положения данной работы и результаты проведенного формирующего эксперимента.

### *I. Основные правила формирования сплоченности учебного коллектива*

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

1) социально-правовых оснований, определяющих и регулирующих взаимоотношения: законоположений, правил, известных обеим сторонам, участвующим в этих отношениях, а также сложившихся общих и местных традиций;

2) 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 и эти отношения формируются и развиваются в процессе их совместной деятельности по осуществлению этих целей;

3) 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 встреча с педагогом у учащихся хорошее настроение, добрые чувства и желание участвовать в совместной деятельности, радость и удовлетворение от общения. Если да, то все 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. Можно утверждать, что их взаимоотношения развиваются в желательном направлении.

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

Эти правила следующие:

1. Отказ от поурочного планирования и организации учебного процесса и 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 определяются его местом и целью в системе уроков, образующих единицу учебного процесса по овладению данной учебной темой.

2. Четкое выделение в учебном процессе по изучению отдельных тем трех 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 придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. На втором (операционально-познавательном) этапе учащиеся познают и осваивают содержание темы, овладевают Учебными действиями и операциями,



водящими в это содержание. На последнем (рефлексивно-оценочном) этапе учащиеся должны проанализировать свою учебную деятельность, оценить ее, соотнося результаты этой деятельности с поставленными основными и частными задачами.

3. Контроль, оценка, учет знаний и умений должны проводиться по заранее данному на вводно-мотивационном этапе перечню этих знаний и умений. При этом контролируются все учащиеся по всем пунктам программы, а не выборочно, как это происходит при традиционной системе обучения.

4. Широкое использование взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценок.

5. Полная гласность учета знаний и умений.

6. Широкое использование коллективных форм организации учебной деятельности школьников.

7. Развитие форм самоуправления и самоорганизации в общественно полезной и учебной работе учащихся.

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

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

В качестве основных особенностей взяли следующие три парных параметра: оптимизм — пессимизм, решительность — нерешительность, мотивированность — немотивированность.

1. *Оптимизм педагога.* Оптимизм есть убеждение, вера педагога в преобразующую силу своей учебно-воспитательной деятельности. Педагогический пессимизм отрицает преобразующую силу учебно-воспитательной деятельности, считая, что человека вообще нельзя воспитать, он такой, каким родился, или же, что управлять воспитанием нельзя, что это стихийный, непредсказуемый процесс, на которой главное влияние оказывает окружающая среда.

2. *Решительность* проявляется в наличии у педагога собственной точки зрения, принципиальности, настойчивости и последовательности в своих действиях. Нерешительность педагога обнаруживается в отсутствии самостоятельности в решении учебно-воспитательных задач, в непоследовательности действий.

3. *Мотивированность педагога.* Выявляется в таком его отношении к учащимся, когда все свои требования, действия он аргументирует, объясняет и раскрывает учащимся. Такой педагог ставит перед учащимися далекие и близкие цели и учит их самостоятельному целеполаганию. Немотивированный педагог проявляет полное отсутствие аргументации своих действий и требований.

Признаки оптимизма, решительности и мотивированности можно считать положительными в том смысле, что их наличие способствует формированию положительных личных взаимоотношений (совместимости) педагогов с учащимися, а их противоположные признаки — отрицательными в том же смысле.

По названным трем признакам можно теоретически образовать восемь типов педагогов. Для их характеристики введены формулы ( $O_{п}$ ,  $P_{к}$ ,  $M_{м}$ ), где буквы O, P, M обозначают соответственно признаки: оптимизм, решительность и мотивированность, а индексы 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 пятилетнего формирующего эксперимента позволили Ф. Г. Деаку сделать следующие выводы:

1. Многолетний формирующий эксперимент по реорганизации учебного процесса в соответствии с концепцией учебной деятельности, проведенный в школе, показал, что такая организация оказывает значительное влияние на характер взаимоотношений педагогов и учащихся и, следовательно, является важнейшим фактором формирования и сплоченности, 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 это сделать.

2. Экспериментальное исследование показало значительную эффективность организации учебного процесса на основании разработанных нами принципов и методов для осуществления целей и задач, стоящих перед общеобразовательными учебными учреждениями. Повысилась успеваемость учащихся, улучшилась дисциплина. Резко возросла творческая активность учителей и учащихся.

3. Вместе с тем эксперимент еще раз подтвердил большую роль профессионального мастерства и личностных качеств педагога в организации учебного процесса.

Конечно, проблема финансирования социально-психологического климата не может быть полностью решена одной лишь перестройкой учебного процесса. Ее 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 решающим звеном в этом комплексе средств формирования положительных взаимоотношений педагогов и учащихся является соответствующая организация учебно-воспитательного процесса, создание в школе нужной социальной атмосферы.

## **7. Измерение способности школы удовлетворять новым требованиям семьи**

В рамках концепции эффективности работы школы квалиметрические критерии оценки деятельности учебных заведений должны учитывать не только затраты на образование, но и социально-педагогические аспекты: организацию учебно-воспитательного процесса, его специфику и закономерности, не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность затрат на образование.

В связи с этим, различая две формы эффективности образования — внутреннюю, определяющую, в какой степени школа достигла конкретных целей обучения, и внешнюю, под которой понимается степень соответствия «продукции» школы структуре спроса на нее со стороны рынка труда, предлагается учитывать потенциального потребителя образовательных услуг — семью учащихся, т. е. учитывать степень удовлетворения требований семьи к школе или степень соответствия «продукции» школы структуре спроса на нее со стороны семьи.

Несмотря на относительный консерватизм школьной системы России, реформа образования за последние 10 лет внесла существенные изменения в деятельность школ, в результате чего были пересмотрены структура, содержание учебных программ, усовершенствованы формы и методы обучения, а также модернизирован управленческий механизм. Все это способствовало демократическому процессу перехода от модели авторитарного учебного учреждения к отношениям равного партнерства (сотрудничества) семьи и школы и самоуправления при организации внутришкольного управления.

В этом случае квалиметрическая оценка деятельности школы по высшему критерию может строиться только на объективном измерении способности школы удовлетворять новые требования семьи, выполнение которых должно, по мнению родителей, помочь детям найти свое место в жизни [8].

Была предпринята попытка разработать экспертную систему для оценки требований семьи к образовательному учреждению (родительских ожиданий) и выделения на их основе распределения групп родителей по степени удовлетворения школьными успехами их детей.

Для идентификации социально-демографических и социально-психологических факторов, предопределяющих ожидания родителей перспектив успешного обучения, была составлена батарея методик [1], сгруппированных в три блока:

1) методы идентификации социально-демографических факторов ожидания (шкалы Эйдмиллера и Юстицкого: «Типовое семейное состояние» и «Конструктивно-деструктивная семья»);

2) методы анализа отношений родителей к перспективам достижений и профессионального становления в будущем своих детей;

3) в последний блок вошли четыре методики:

«Биологический паспорт ребенка»;

психологические тесты предпочтений ТиГР;

опросник Дж. Гартнера;

опросник для измерения учебной мотивации.

Первые две группы методик предназначены для, получения информации о родителях, а последняя — для оценки родительских ожиданий. Обследование было проведено Н. А. Аминовым в рамках проекта Н. А. Янковской «Модель управления по конечному результату» в Москве и г. Кашире Московской области [1]. В обследовании приняло участие 120 человек — родителей учеников средней школы.

Для измерения степени влияния социально-демографических и социально-психологических факторов, предопределяющих родительские ожидания перспектив успешного обучения детей, результаты тестирования детей были подвергнуты корреляционному непараметрическому анализу.

Как показало наше исследование, существование статистически значимых связей между социально-демографическими факторами родительских ожиданий (возраст, образование, профессиональный статус), социально-психологическими отношениями и некоторыми показателями способностей ребенка реализовывать свой внутренний потенциал в будущем подтвердило ранее опубликованные в литературе факты [15] и др.

Ведущими факторами, предопределяющими родительские ожидания в отношении своих детей, оказались образование и возраст отца. В целом, чем выше образовательный статус отца, тем больше он ожидает, что его ребенок будет похож на «детей, обладающих достаточной силой выдерживать большие нагрузки» (стабильные, последовательные, сдержанные, ориентированные на достижение индивидуальной карьеры, осторожные), с выраженными пространственно-пластическими способностями (низкая саморефлексия и эмоциональная черствость).

Чем выше возрастной статус отца и чем он старше матери, тем больше его ожидание сходства своего ребенка с детьми, «обладающими достаточной силой, чтобы вести за собой» (активные, решительные, соперничающие, лидирующие, стыдливые — зависимые от мнения других, с хорошо сформированной учебной мотивацией — интересом к посещению занятий и склонные к самообразованию).

Однако влияние первичных факторов родительских ожиданий (образовательного и профессионального статусов отца) на проектирование будущего своего ребенка оказалось опосредовано характером семейной атмосферы — наличием разногласий в семье или отсутствием четких дисциплинарных требований друг к другу.

Показатели «семейная атмосфера» и «деструктивность в межличностных отношениях» тесно связаны с показателями «проективного будущего ребенка».

Как правило, чем выше уровень неудовлетворенности родителей своим семейным положением, тем выраженнее тенденция родителей искать эмоциональную поддержку у своих детей и контролировать их поведение в школе.

Поскольку между социально-демографическими (образовательным и возрастным статусами отца) и социальными психологическими факторами ожиданий (семейной атмосферой и деструктивностью отношений) обнаружилось статистически значимые связи, прогнозность этих факторов может возрастать, если учесть их взаимодействие или кумулятивное влияние на проектирование родителями будущего своего ребенка.

Выделение двух ведущих факторов, предопределяющих ожидание родителей и, следовательно, меру «инвестиций» в образование своих детей, и позволяет разработать объективную экспертную систему для оценки администрацией учреждений образовательных потребностей родителей и выделить семьи (группы «риска»), нуждающиеся в социальной защите и повышении их воспитательного потенциала со стороны школы.

## 8. Заключение

Аналитический обзор различных направлений в разработке специфических показателей оценки эффективности работы школы дает основание для оптимистического прогноза: эта проблема будет решена в ближайшее время. И тем не менее существует ряд веских теоретических аргументов и эмпирических доказательств в пользу того, что наиболее валидным и надежным способом количественного измерения внешней и внутренней эффективности работы учебного заведения является количественное измерение социально-психологического климата школы и социальной атмосферы.

В рамках предложенной концепции эффективности работы школы квалиметрические критерии оценки деятельности учебных заведений должны учитывать затраты не только на образование, но и на социально-педагогические аспекты (организацию учебно-воспитательного процесса, его специфику и закономерности), не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность затрат на образование.

Для использования экспертной системы для оценки требований семьи к школе (родительских ожиданий) и выделения на их основе распределения групп родителей по степени удовлетворенности успехами своих детей, для оценки деятельности школы по внешнему критерию эффективности требуются дополнительные исследования динамики и структуры спроса и предложений на рынке образовательных услуг в различных регионах страны в целом.

Данные выводы в основном относятся к проблеме оценки образовательной среды школы, целью которой является эффективное включение учеников и педагогического коллектива в социальные реалии жизни общества. Мы отдаем себе отчет в том, что может быть и другой подход к проектированию образования, основанный на идее развития личности, способной к активному преобразованию мира. Наиболее известный вариант такого развивающего образования представлен в теории В. В. Давыдова [6]. Оценка эффективности такого типа школы требует другого концептуального подхода и иных диагностических процедур.

## Литература

1. Аминов Н. А., Янковская Н. А. Методическое руководство по психодиагностике школьного коллектива. М., 1997.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980.
3. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М., 1983.
4. Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковой, Б.Л Вульфсона. М., 1984.
5. Волков Г. Г. Легко ли учиться в американской школе? М., 1993.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Деак Ф. Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся: Автореф. канд. дис. М., 1982.
8. Дементьева И. Ф. Современная российская семья: трудности и надежды // Педагогика. 1966. № 6.
9. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
10. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е. Г. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л., 1987.
11. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. М., 1991.
12. Ландшвер В. Концепция «минимальной компетенции» // Перспектива. 1988. № 1.
13. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л., 1979.
14. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
15. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
16. Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й. Х. Управление по результатам. М., 1993.
17. Социальная психология / Под ред. Г. Л. Предвечного, Ю. А. Шерковина. М., 1975.
18. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. М., 1987.
19. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива. М., 1979.
20. Щетинин В. П. Научные подходы к экономике образования // Педагогика 1996. № 1.
21. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America Educational Reform and Contradiction of Economic Life. N.Y 1975.
22. Competency, Assessment, Research and Evaluation: A Report of a National Conference, March 12—15, 1974.
23. Correa H. Quantitative Methods of Educational Planning. Scranto, 1969.
24. Educational Documentation and Information. UNESCO. 1972. № 184.
25. Gagne R. The Conditions of Learning N. Y., 1967.
26. Husen T. Utbildning ar 2000 Stockholm, 1971.
27. Musgrave R. Knowledge, Curriculum and Change. Melbourne, 1973.
28. National Assessment and Social Indicators. N.Y., 1975.
29. Schults T. Investment in Human Capital // American Economic Review, 1961. № 5.
30. Tifze H. Die Politiisierung der Schule. Hamburg, 1973.
31. White W. F., Burke C.M, Effective Teaching and Beyond // J. Instructional Psychol. 1993. V.20. № 2.
32. Woodhall W., Blaug M. Productivity Trend in British Secondary Education. L 1967.