

371
Б81

P-P

1049/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А.М.Горького

Специализированный совет Д 13.01.01

На правах рукописи

БОНДАРЬ Владимир Иванович

УДК 371.302

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПОДГОТОВКИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ
К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

13.00.01 – теория и история педагогики

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Київський педагогічний
інститут ім. А.М. Горького
БІБЛІОТЕКА

Киев - 1986

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100310808

Работа выполнена на кафедре педагогики и методики начального обучения Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького.

Официальные оппоненты:

Действительный член АПН СССР, доктор педагогических наук,
профессор ЯРМАЧЕНКО Н.Д.

Член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук,
профессор КУШУТКИН Ю.Н.

Доктор педагогических наук,
профессор КОНАРЖЕВСКИЙ Ю.А.

Ведущее учреждение – Московский государственный педагогический институт им. В.И.Ленина.

Защита состоится ".16." *октябрь* 1986 г.

на заседании специализированного совета Д ИВ.ОІ.ОІ при
Киевском государственном педагогическом институте им.А.М.Горько
по адресу: 252030, Киев, ул.Пирогова, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Автореферат разослан 1986 г.

Ученый секретарь
специализированного совета

А.В.КИРИЧУК

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

А к т у а л ь н о с т ь проблемы. Решения XXII съезда КПСС выдвинули в качестве важнейшей задачи ускорения социально-экономического развития нашей страны совершенствование подготовки и повышения квалификации специалистов. "Дальнейшие преобразования труда в условиях научно-технической революции, — как отмечалось в Политическом докладе ЦК КПСС XXII съезду Коммунистической партии Советского Союза, — предъявляют высокие требования к образовательной и профессиональной подготовке людей. По сути, в повестку дня встала задача создания единой системы непрерывного образования".¹ Отсюда и установка партии на совершенствование системы народного образования с учетом задач ускорения развития страны. В этих условиях нужно последовательно реализовать Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы, в которых заложены основы создания единой системы непрерывного образования педагогических кадров.

Конкретизация мер по подготовке и переподготовке педагогических кадров нашла отражение в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта" /апрель 1984 г./, в котором ставятся задачи: "принять меры к формированию и обучению резерва руководящих кадров общеобразовательных школ...; преобразовать факультеты повышения квалификации директоров средних общеобразовательных школ при университетах и педагогических институтах в факультеты по подготовке и повышению квалификации организаторов народного образования".²

1. Материалы XXII съезда КПСС.—М.: Политиздат, 1986.—С. 48.

2. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы.—Сб. документов и материалов.—М.: Политиздат, 1984.—С. 99.

Необходимость формирования и обучения резерва руководящих кадров школы и совершенствования работы по повышению квалификации директоров диктуется расширением функций школы в обществе развитого социализма, усложнением содержательной сущности управляемых объектов - процессов обучения и воспитания, вызванными научно-техническим прогрессом, современными достижениями педагогической науки, передового опыта управления, обучения и воспитания. В то же время необходимо отметить, что существующая система повышения квалификации директоров отстает от развития школы, уровня управленческой деятельности лучших руководителей педагогических коллективов.

Приведение организационной структуры повышения квалификации руководителей школ, содержания и методов их обучения в соответствие с новыми задачами, вытекающими из решений XXIII съезда КПСС, настоятельно требуют учета и реализации ленинских указаний по вопросам овладения наукой управления. В.И. Ленин говорил: "Нам нужно еще много и много учиться делу управления. Чтобы управлять, надо знать дело и быть великолепным администратором!"¹ Вся работа по управлению требует, по утверждению В.И. Ленина, прежде всего полного и точного знания всех условий производства, техники этого производства на ее современной высоте и известного научного образования. "Когда некомпетентные люди стоят во главе управления... самое существование Советской России стоит на карте!"²

Сформированная на основе марксистско-ленинского учения новая отрасль науки - социальное управление успешно развивается советскими учеными В.Г. Афанасьевым, Д.М. Гвишиани, И.Л. Бачило, А.М. Самаровым, Г.Х. Поповым, Ю.А. Тихомировым и др. Использование идей и положений, выдвинутых и развитых в трудах этих ученых, позволило

1. Ленин В.И. Полн. собр. соч. - Т.40. - С.222.

2. Там же, с.216.

в значительной степени продвинуть решение задачи создания теории управления общеобразовательной школой /М.И.Кондаков, Ю.А.Конаржевский, А.А.Орлов, Н.С.Сунцов/¹ В своих исследованиях они выделяют наиболее актуальные проблемы внутришкольного управления и проблемы, выходящие за пределы сути теории управления школой. Среди них - вопросы теории педагогического образования руководящих кадров школы, теории содержания и методики формирования знаний и умений педагогического обеспечения процесса управления. М.И.Кондаков, в частности, говорит о необходимости разработки вопросов соотношения административного и педагогического аспектов управленческой деятельности директоров школ, подчеркивая, что "Директор школы - это не простой администратор. Он руководитель психолого-педагогического профиля, прежде всего педагог-организатор, лучший преподаватель и воспитатель..."² Ю.А.Конаржевский считает, что одной из причин проявления формализма в управлении школой является недостаточная готовность руководителей школы творчески использовать педагогические знания в управленческой деятельности. Крайне актуальной, по мнению А.А.Орлова, является проблема информационного обеспечения внутришкольного управления, особенно в аспекте материализации данных о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса.

1. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения: Дис... д-ра пед.наук.-М., 1980; Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: Дис... д-ра пед. наук.-Челябинск, 1980; Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма: Дис... д-ра пед.наук.-М., 1985; Сунцов Н.С. Научно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Внутришкольный аспект: Дис... д-ра пед.наук.-М., 1982.

2. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения.-М.; Педагогика: 1982.-С. 176.

Теоретическая и практическая разработка данных вопросов должна привести к решению крупной научной проблемы — созданию теоретически обоснованной модели подготовки директоров школ к управлению учебно-воспитательным процессом, позволяющей интенсифицировать учебно-воспитательную работу школы. Основопологающим при решении этой проблемы выступает положение о том, что формирование управленческой деятельности директора школы должно осуществляться с опорой на знания закономерностей управления сложными социальными системами, к которым относится школа, и знания закономерностей педагогического процесса.

В последнее время все отчетливее проявляется тенденция к интеграции знаний в области управления, педагогики и психологии, осуществляемая на методологии системного подхода, который представляет собой диалектический способ видения педагогической реальности, позволяющий рассматривать ее как систему, а не совокупность элементов. Однако системный подход к анализу управляемых объектов только намечается /Д.Я.Зорина, Т.И.Ильина, Г.Д.Кириллова, В.Ю.Кричевский, Ю.А.Конаржевский, В.И.Маслов, Е.Н.Поляков, Т.И.Шамова и др./ Усиленное внимание к вопросам управления без должного знания сущности педагогических процессов как главных объектов управления не решает в полной мере проблемы готовности директоров школ к управленческой деятельности. Всесторонней подготовке директора школы к

Зорина Д.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников.—М.: Педагогика, 1978 ; Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения.—М.: Знание, 1973 ; Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения.—М.: Просвещение, 1980 ; Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления.—М., 1983 ; Маслов В.И. Система функциональных знаний и умений директора общеобразовательной школы: Дис... канд. пед. наук.—К., 1979 ; Кричевский В.Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы: Дис... канд. пед. наук.—Л., 1980 ; Поляков Е.Н., Балаева В.И. Анализ урока.—Саратов, 1975.

управлению учебно-воспитательным процессом, необходимости сочетания административного и педагогического аспектов управленческой деятельности, усилению психолого-педагогической компетентности* большое внимание в своих работах и общественно-педагогической деятельности, связанной с повышением квалификации руководителей общеобразовательных школ, уделяют А.Н.Алексик, Е.К.Бабанский, Е.С.Березняк, Б.С.Кобзарь, М.Н.Кулиоткин, Н.И.Махмутов, Е.П.Тонюногая, Н.В.Худоминский, Н.Д.Ярмаченко и др.

Все вышесказанное и обусловило выбор темы исследования.

Пр о б л е м а состоит в разрешении противоречия между необходимостью повышать эффективность процесса обучения и существующей практикой повышения квалификации директоров, которая характеризуется тем, что педагогические явления целостно не изучаются, знания об учебном процессе усваиваются автономно, не приобретают управленческую направленность, а поэтому дидактическое воздействие директора на педагогический коллектив не в полной мере соответствует задачам, поставленным перед школой XXII съездом КПСС.

О б ъ е к т о м данного исследования является система повышения квалификации директоров школ, а **п р е д м е т о м** — подготовка директора школы к управлению процессом обучения как подсистемой внутришкольного управления, которой присущи специфические закономерности, цели, содержание, методы, формы и результат.

Ц е л ь исследования — методологически обосновать, теоретически разработать и практически проверять систему мер, способствующую повышению эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения.

В соответствии с поставленной целью намечено решить следующие **з а д а ч и**:

1. На основе методологического анализа теоретически разработать и обосновать основы совершенствования подготовки директора школы к управлению процессом обучения.

2. Определить степень готовности директоров школ к деятельности по управлению процессом обучения и установить факторы, влияющие на ее формирование.

3. Разработать и обосновать организационную структуру непрерывного педагогического образования руководителей школ.

4. Определить содержание, разработать структуру и методику формирования дидактических знаний и управленческих умений директора школы.

5. Экспериментально проверить эффективность усвоения и функционирования системы дидактических знаний в управленческой деятельности директора школы.

6. Разработать примерные критерии выявления и оценки передового опыта управленческой деятельности директора школы.

При исследовании проблемы автор исходил из следующей гипотезы: эффективность подготовки директора школы к деятельности по управлению процессом обучения возможно повысить при условии, если эта деятельность формируется целостно на основе диалектического взаимодействия двух подсистем - управленческой и дидактической, содержание которых усваивается с учетом их оптимального сочетания. Такой подход к обучению директоров школ позволяет разрабатывать учебно-тематические планы и программы с учетом оптимального соотношения административного и педагогического аспектов содержания их подготовки, теоретических и практических форм повышения квалификации, дидактических знаний и управленческих умений, обеспечивающих целостное их функционирование в управленческой деятельности.

М е т о д о л о г и ч е с к о й основой исследования явились марксистско-ленинское учение о коммунистическом воспитании, образовании и обучении и научном управлении социалистическим обществом; теория познания, утверждающая единство и взаимосвязь чувственного и рационального, конкретного и абстрактного, эмпирического и теоретического, формально-логического и диалектического. В процессе исследования диссертант руководствовался решениями съездов Коммунистической партии Советского Союза, Пленумов ЦК КПСС, постановлениями партии и правительства о школе и народном образовании.

М е т о д ы исследования. Исследование осуществлялось с помощью теоретических и эмпирических методов. Основными теоретическими методами исследования были: метод теоретического анализа и синтеза, историко-генетический метод, метод восхождения от абстрактного к конкретному, метод системного анализа и синтеза, моделирование. Теоретический поиск имел место на всех этапах исследования. При этом изменялся его характер и роль, глубина и разносторонность, что обусловило успех применения эмпирических методов: наблюдения, анкетирования, обобщения передового опыта, рейтинга и самооценки, диагностических заданий, педагогического эксперимента. Для получения количественно-качественных характеристик состояния и его смены были использованы процедуры измерения отдельных переменных: параметры динамики уровней усвоения и применения дидактических знаний в управленческой деятельности, ожиданий учителей; табличное и графическое отображение эмпирических данных с последующим качественным анализом и др.

Б а з а исследования. Основными центрами, на базе которых проводилась исследовательская работа, явились институты усовершенствования учителей /Центральный МП УССР, Киевский городской, Киев-

ский, Донецкий, Днепропетровский, Одесский, Хмельницкий, Львовский, Николаевский, Смоденский областные/, ФШК организаторов народного образования Киевского и Ворошиловградского педагогических институтов ; городские и районные отделы народного образования - всего 37 ; средние школы - 87. Всего охвачено исследованием 910 слушателей курсов подготовки резерва, 380 директоров школ, 1650 учителей. В отдельных случаях привлекались заведующие и инспектора школ рай/гор/отделов народного образования.

Организация исследования условно может быть разделена на этапы. На первом этапе /1973-1974г.г./ была определена тема, разработаны гипотеза и план исследования, частично собран эмпирический материал. При непосредственном участии автора разработан пробный учебно-тематический план трехмесячных курсов подготовки резерва директоров школ, другая учебно-методическая документация. На втором этапе /1975-1979г.г./ сложилась концепция разработки содержания и методов формирования дидактических знаний и умений слушателей курсов, проведена экспериментально-опытная работа, уточнена гипотеза исследования ; усовершенствованы учебно-тематические планы и программы, изучены дидактические затруднения директоров школ, внесены коррективы в методику исследования. На четвертом этапе /1980-1983/ разработана и экспериментально проверена система дидактической подготовки к управлению процессом обучения, изучена ее эффективность ; осуществлено внедрение системы мер по совершенствованию дидактической подготовки директоров школ в практическую работу ЦИУУ и ФШК директоров школ Киевского и Ворошиловградского педагогических институтов. На завершающем этапе /1984-1986г.г./ осуществлена обработка и анализ экспериментального материала, обобщены результаты исследования, написан текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том,

что автором впервые в дидактическом плане поставлена и решена проблема подготовки директора школы к управлению процессом обучения. Им разработана теоретически обоснованная и практически проверенная система обучения руководителей школ управлению учебным процессом, включающая следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный ;

- построена модель взаимодействия теории и практики обучения, выступающая исходной при изучении дидактических знаний, их систематизации, раскрытии места и роли в управлении учебным процессом ;

- разработана система дидактических знаний и управленческих умений директора школы, представляющая собой законченный дидактический цикл и включающая знания методологии, технологии и содержания управленческой деятельности ;

- определены связи и зависимости между основными категориями дидактики, положенные в основу формирования системы дидактических знаний и управленческих умений ;

- выявлен инвариант связей и отношений между компонентами теории обучения, процесса обучения и урока, что позволило разработать примерные предписания алгоритмического типа по сбору и обобщению информации о состоянии процесса обучения в школе ;

- на основе теоретического прогнозирования выявлены тенденции развития системы непрерывного образования директоров школ и определена ее организационная структура: этапы подготовки и повышения квалификации, звенья, их преемственные цели, содержание, формы организации обучения, контроля и коррекции знаний, методы оценивания результатов ;

- разработаны примерные критерии выявления и обобщения передового опыта управленческой деятельности директора школы.

Вышеназванные положения и выводы проведенного исследования выносятся нами на защиту.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная система дидактической подготовки директоров школ к управлению учебно-воспитательным процессом и созданные на ее основе рекомендации внедрены в практическую работу Центрального института усовершенствования учителей Министерства просвещения Украинской ССР по подготовке резерва руководителей школ и могут быть использованы в работе Центральных /Республиканских/ институтов усовершенствования учителей, факультетов подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования университетов и педагогических институтов.

Разработанная система дидактических знаний и управленческих умений, а также опубликованная программа самообразования директоров и заместителей директоров средних общеобразовательных школ служат ориентиром для отделов народного образования, кабинетов руководящих кадров Областных ИУУ по определению содержания межкурсовых форм повышения квалификации и самообразовательной работы руководителей школ. Представленные в диссертации аналитические модели дидактических процессов и рекомендации по их использованию могут применяться в управленческой деятельности директоров школ, в работе с учителями на курсах повышения квалификации.

Примерные критерии передового педагогического опыта, которые одобрены Министерством просвещения УССР, широко используются в практической работе методистами методических кабинетов Центрального и Областных институтов усовершенствования учителей, районных и городских отделов народного образования.

Обоснованность и достоверность научных результатов обеспечивалась использованием в ходе работы марксистско-ленинской методологии, адекватностью логики и методов исследования его цели, предмету и задачам. О достоверности результатов свидетельствует устойчивость и повторяемость показателей эффективности, имеющих выраженную тенденцию к повышению.

Апробация результатов исследования. Основные идеи и научные результаты отражены в 37 публикациях автора. Результаты исследования доложены на Президиуме АПН СССР /1978/, обсуждались на Всесоюзной конференции по проблемам совершенствования профессиональных знаний педагогических кадров /Ленинград, 1978/, IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики /Москва, 1978/, Всесоюзных совещаниях-семинарах заведующих кафедрами педагогики и психологии Центральных /Республиканских /институтов усовершенствования учителей /1976, 1980/, на республиканских и областных семинарах, конференциях по вопросам эффективности управления общеобразовательной школой, на методологическом семинаре КПИ им. А.М.Горького и кафедре педагогики.

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения и списка литературы; иллюстрирована 49 таблицами, схемами и рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновываются проблема исследования, раскрывается ее актуальность, формулируются объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования; раскрываются научная новизна и положения, выносимые на защиту, практическое значение и апробация результатов исследования.

Глава первая -Методологические и теоретические основы управленческой деятельности и подготовки к ней директора школы -после

цена анализу деятельности администрации школы с позиций требований ленинских принципов управления народным образованием, являющихся теоретической основой повышения научного уровня управления школой; раскрытию управленческой деятельности как познавательного процесса, функционирующего на прочной методологической основе теории познания; методологическому анализу сущности проблемы подготовки директора школы к дидактическому обеспечению процесса управления.

Исследование показало, что к управлению школами в последнее время пришло много педагогов, глубоко овладевших ленинскими принципами руководства. Их деятельности присущи такие черты, как коммунистическая идейность и партийность, целеустремленность, научность, деловитость. "Сейчас, когда мы так остро поставили вопрос об ускорении нашего движения, - говорил М.С.Горбачев на встрече в ЦК Компартии Белоруссии, - практическая реализация принимаемых нами решений должна находиться в центре внимания всех кадров. Об этом приходится говорить, потому что некоторые руководители медленно перестраиваются, слишком привержены формальным методам работы, проявляют непонимание новых задач, а то и просто безответственны". Нельзя не видеть элементы формализма и в управлении отдельными школами, которые проявляются прежде всего в ориентации на внешние показатели: данные успеваемости, состояние ведения документации, количество массовых мероприятий. Мало внимания уделяется конкретной педагогической работе. Некоторые директора, будучи хорошими администраторами, организаторами, перестали быть главными педагогами школы, учителями учителей.

Одной из причин такого положения является слабое внедрение науки управления в практическую работу руководителей школ. Речь идет о том, что структура управления, формы и методы управленческого труда, отдельные действия директоров не всегда соответству-

ют требованиям ленинских принципов руководства народным образованием, современной наукой управления.

Актуальной является проблема коренного повышения компетентности руководителей школ в области педагогики и психологии, знания которых выступают содержательной сущностью управленческой деятельности.

Овладение наукой управления В.И. Ленин рассматривал в единстве с знанием дела. По его мнению, всякая работа управления требует особых свойств и прежде всего полного и точного знания условий производства, техники этого производства на ее современной высоте и известного научного образования. Подчеркивая роль управления в повышении эффективности и качества, ускорении научно-технического прогресса, М.С. Горбачев отметил следующее: "Хозяйственное управление, и это очевидно, нуждается в постоянном совершенствовании. Но сейчас ситуация такова, что ограничиться частичными улучшениями нельзя — необходима радикальная реформа"¹.

Как показал анализ, серьезные негативные явления в управлении продолжают иметь место в школах, руководители которых недостаточно компетентны в вопросах обучения и воспитания, поверхностно анализируют учебные занятия, не готовы оказывать психолого-педагогическую помощь учителям.

Опираясь на ленинское положение о единстве диалектики, логики и теории познания, можно утверждать, что управленческая деятельность как целенаправленное, опирающееся на познание педагогических закономерностей воздействие управляющей системы на педагогические процессы, является разновидностью познавательного процесса. Путем всестороннего анализа обучения и воспитания как реальности директор устанавливает их соответствие научным рекомендациям, эталонам практики, принимает необходимые управленческие решения и органи-

1. Политический доклад ЦК КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза. М., Политиздат, 1986, с. 41.

зует педагогический коллектив на их воплощение в жизнь. Являясь познавательной, управленческая деятельность подчиняется действию определенных закономерностей, выявленных нами в процессе исследования. Под закономерностями управленческой деятельности следует понимать устойчивые зависимости и связи между двумя группами явлений: дидактическим целеполаганием управления и его осуществлением в управленческих решениях /зависимость вскрытия резервов повышения эффективности работы учителя от психолого-педагогической компетентности директора; зависимость управленческого воздействия от уровня психолого-педагогической и методической компетентности учителя/ и дидактическим взаимодействием директора и педагогического коллектива /зависимость эффективности управленческого воздействия от учета реальных дидактических возможностей учителя и его потребности в новых знаниях/. Установленные закономерные связи и зависимости осуществляются в деятельности, организованной на основе принципа активного равновесия, информационной связи, субординации, дидактический смысл которых раскрыт в диссертации /с.36-40/.

Логико-исторический анализ становления концепции подготовки директоров школ к деятельности по управлению процессом обучения показал, что ее осуществление связано с необходимостью обеспечить оптимальное соотношение между знаниями теории и практики управления и теоретическими знаниями сущности и закономерностей учебного процесса, выступающего одним из объектов управления. В связи с этим выдвинуто методологически важное положение о том, что глубокое теоретическое познание директором объекта управления способствует значительному повышению эффективности его функционирования. Следовательно, чтобы управлять учебным процессом, необходимо его знать, уметь применять знания о нем на всех стадиях управленческого цикла, проявляя при этом исследовательское отно-

шение к конкретной педагогической реальности с целью перевода ее в новое, более высокое качество.

Анализ показал, что содержание, формы и методы подготовки директоров школ отражаются на характере их управленческой деятельности. В настоящее время широко применяется в опыте многих директоров так называемый эмпирический подход: наблюдаемые процессы анализируются с помощью репродуктивного отражения. Фиксируется, а затем перерабатывается и обобщается то, что поддается наблюдению, сравнению, аналогии. Этому способствуют широко распространенные схемы поэлементного или компонентного анализа уроков, воспитательных мероприятий. Новые подходы, разработанные на основе рационального познания, системного исследования /Т.И.Шамова, Ю.А.Конаржевский, Г.Д.Кириллова и др./, не находят пока широкого и заслуженного применения в работе с руководителями школ на курсах и семинарах, в практике их управленческой деятельности.

Если исходить из марксистского положения о тождественности содержания законов реального мира и законов мышления, лежащего в основе гносеологии диалектического материализма, то станет очевидной необходимость учета директорами школ закономерностей и принципов управленческой деятельности, опоры на дидактическую теорию как основу познания ими процесса обучения. Задача подготовки директоров к управлению процессом обучения заключается в том, чтобы научить их наполнять управленческий цикл дидактическим смыслом, проникать в сущность процесса обучения и определять его соответствие дидактическим требованиям, современному достижению педагогической науки.

Сложность управленческой деятельности директора состоит в том, что в ней содержатся и знание теории управления и знание теории обучения. Успех творческого применения этих групп знаний зависит от того, насколько они направлены на практику в момент

усвоения. Обеспечить оптимальное взаимодействие теоретических и практических компонентов двух подсистем знаний - задача курсов подготовки и повышения квалификации. Но необходимость решения этой задачи вступает в противоречие с возможностью ее решить в условиях того времени, которое выделено на практические формы учебных занятий на курсах. В разрешении этого противоречия видится два пути: оптимизация соотношения форм теоретической и практической подготовки слушателей курсов и усиление внимания к практикмам в послекурсовой работе. Целостный процесс обучения директоров должен охватывать следующие этапы: осмысленное усвоение основных дидактических категорий и понятий, раскрытие существенных связей между компонентами обучения, научная интерпретация наблюдаемых процессов, формирование умений системного анализа объектов управления, прогнозирование эффективного функционирования процесса обучения путем установления имеющихся тенденций в работе учителей, определение условий эффективности, выработка более совершенных вариантов построения процесса обучения и их теоретическое обоснование.

Таким образом, методологический и теоретический анализ деятельности по управлению процессом обучения показал, что она должна формироваться путем объединения в единое целое двух взаимодействующих подсистем знаний: дидактических и управленческих. При обеспечении этого взаимодействия возникает качественно новое образование - дидактико-управленческие знания, приобретающие специфические свойства на основе синтеза двух указанных подсистем. Этот синтез успешно осуществляется при условии, во-первых, высокого уровня сформированности дидактических и управленческих знаний. Во-вторых - такого понимания связей между этими подсистемами, при котором управленческие знания представляются как основа для осуществления управленческого цикла, а дидактические - твор-

чески используются в каждом его компоненте. Вооружать директоров школ дидактическими знаниями и умениями - одно из важнейших направлений повышения эффективности управления учебно-воспитательным процессом на основе продуктивного анализа и оценки управляемого объекта.

В главе второй - Анализ готовности директора школы к управлению процессом обучения - раскрыта структура общей готовности руководителей школ к деятельности по управлению учебно-воспитательным процессом, описаны уровни сформированности мотивационного, содержательного и организационно-процессуального компонентов готовности, показаны закономерные связи между ними. По мнению психологов /Ю.Н.Культкин, Г.С.Сухобская и др./, готовность человека к деятельности характеризуется способностью ставить цели, выбирать способы их достижения, строить планы и программы, осуществлять самоконтроль.

Готовность человека к деятельности зависит от множества факторов, среди которых решающими являются три. Первый - система мотивов и целей деятельности, которой определяется ориентация на оценку действий человека членами его социальной группы, что находит свое проявление в уровне притязаний, ведет к открытию "зоны субъективной ответственности" /Ю.Н.Культкин/ за свои действия в педагогическом и учебном коллективах /во время учебы на курсах/. Второй - наличие и постоянное обогащение знаний, необходимых для творческого осуществления деятельности. Третий фактор - это включение человека в деятельность, в процессе которой формируются профессиональные умения и развиваются потребности, интересы и мотивы приобретения новых знаний, способы деятельности для повышения качества выполняемых практических действий. Эти факторы взаимообусловлены: качество деятельности зависит от наличных у них знаний, а по-

иск новых знаний обуславливается мотивами и целями деятельности.

Анализ состава внутренней основы реальных возможностей слушателей курсов резерва руководителей школ позволили установить, что в него входят следующие компоненты: отношение к будущей деятельности, восприимчивость к усвоению знаний и способов деятельности /обучаемость/, наличие специальных знаний и умений, раскрывающих сущность процесса управления и управляемых объектов, навыки и умения управленческого труда. Исследованием установлено, что отношение к будущей деятельности зависит от наличия организаторских способностей, успехов в учительской работе, места личности в структуре межличностных отношений в педагогическом коллективе, а также личного статуса руководителя школы, в которой работает слушатель курсов резерва. Слушатели курсов резерва 1975, 1977, 1979 и 1982 года обучения /710 чел./ распределились между четырьмя группами с различной степенью проявления соотношения обучаемости и желания стать руководителем школы.

В первую группу включались слушатели, проявившие средние способности к усвоению знаний и способов деятельности и имеющие ярко выраженное положительное отношение к будущей руководящей деятельности. Они составляли соответственно по годам 5,7, 11, 17%. Вторую группу составили слушатели /87, 80, 70, 67%/, имеющие достаточно высокий уровень способности к усвоению знаний и способов деятельности с ярко выраженным желанием стать руководителем. Третья группа характеризовалась пониженными способностями к усвоению знаний, которые сочетались с явно отрицательным отношением к будущей работе директором школы /5, 8, 15, 16%/. В четвертую группу вошли слушатели, обладающие ярко выраженными способностями к учению, но не изъявляющие желания и заявляющие о своей непригодности к руководящей деятельности /3, 5, 4, 0%/. Таким является состояние мотивационной готовности слушателей курсов.

Относительно сформированности организационно-процессуального компонента общей готовности директоров школ установлено следующее. Цели и задачи управления, конкретизированные руководителями школ, в основном соответствуют задачам, поставленным перед школой реформой. Они направлены на обеспечение высокой эффективности учебно-воспитательного процесса, качества знаний, высокого уровня воспитанности школьников, включение учащихся в общественно полезный производительный труд, постановку более глубокого изучения научных основ современного производства и ведущих направлений его интенсификации, подготовку учащихся к выбору и освоению профессии.

Учебно-воспитательный процесс как объект управления находится в центре внимания руководителей школ. Однако отдельные звенья учебно-воспитательного процесса, которые изучались нами на предмет эффективности, в своей совокупности системно не представляются. По частоте и глубине изучения этих звеньев не приходится говорить о наличии в распоряжении директоров объективной информации, позволяющей принимать действенные решения. Большинство директоров слабо владеет системным анализом учебно-воспитательного процесса: встречаясь с затруднениями дидактического характера при анализе положительных сторон работы учителей и учащихся, замеченные недостатки называются номинально; не вскрывают их причины, не намечают пути и средства устранения. Содержание работы педагогического совета, методических служб школы, форм повышения квалификации, приказов по школе слабо направлено на устранение выявленных недостатков, на вооружение учителей современными достижениями педагогической науки, передового педагогического опыта.

Изучение состояния теоретической готовности к управлению учебно-воспитательным процессом показало, что уровень потребности в знаниях педагогики и психологии достаточно высок. Он нахо-

дится в пределах 66-89% от общего количества обследованных /500 чел./ . По вопросам современной теории обучения он составляет 66%, психологии обучения -86%, дидактических основ управления процессом обучения -89%. Внутри указанных групп знаний по отдельным актуальным проблемам потребность в знаниях ощущают от 49 до 100% директоров. Отмечена часть руководителей /48%/ , которые на первый план ставят знания по теории управления. Изучение состояния знаний по вопросам дидактики позволило распределять руководителей школ по следующим уровням. Первый уровень /51%/ характеризуется тем, что усвоенные основные понятия дидактики различаются только по внешней форме проявления. Отсутствует понимание их существенных признаков, а поэтому в управленческой деятельности не осуществляется их всесторонний анализ. Второй уровень /25%/ характеризуется наличием умений осуществлять анализ дидактических понятий, в результате чего проявляется понимание их существенных признаков, однако эти признаки логически не упорядочены . Это находит свое проявление и при анализе уроков /фрагментарность, слабая направленность на цель и конечный результат/. На третьем уровне /12%/ осуществляется упорядочение признаков, устанавливаются логические связи между ними, по признакам понятий делаются их определения, но при анализе уроков обнаруживается слабое применение этих знаний. Более высокие уровни /четвертый/ 7%/ -определение границ проявления основных дидактических понятий в учебных ситуациях, раскрытие их функций и пятый /5%/ -системное видение понятий, понимание связей между ними/ обнаружены лишь в 12% от общего состава обследуемых. Динамика дидактических знаний от первых курсов до последующего этапа повышения квалификации слабая, зачастую регрессивная. Это объясняется многими причинами, в том числе отсутствием преемственности в содержании курсовой и межкурсовой работы с директорами школ.

В третьей главе — Совершенствование организационной структуры и содержания теоретической и практической подготовки директоров школ к управлению процессом обучения — представлены результаты анализа содержания и организационных форм повышения квалификации директоров школ на разных этапах развития школы, определена и описана усовершенствованная структура организации непрерывного образования руководителей школы, раскрыта система дидактических знаний и умений директора школы, а также представлены критерии построения учебно-тематических планов; описаны основные компоненты системы непрерывного образования и определено их содержание на этапах подготовки резерва, повышения и последующего совершенствования квалификации руководителей школ.

Представленная в диссертации организационная структура непрерывного образования педагогических кадров включает два периода: учительский и директорский и пять этапов обучения — вузовский, последиplomный, базовый /подготовка резерва/, рекурентный и реквалификационный. Основными путями повышения эффективности ее функционирования являются: осуществление преемственности между отдельными звеньями непрерывного образования; реализация оптимального соотношения между управленческой и психолого-педагогической подготовкой, придание последней управленческой направленности; разработка целевых программ непрерывного образования; сближение обучения директоров школ с условиями их профессиональной деятельности.

Логико-исторический анализ структуры и содержания учебно-тематических планов повышения квалификации директоров школ в разные периоды показал, что в них доминировали вопросы управления и школоведения. Содержанию основных объектов управления — процессов обучения и воспитания отводилось весьма скромное место. В теории и практике повышения квалификации директоров школ

до последнего времени переоценивалась роль функционального аспекта их подготовки. Большое значение для становления теории содержания повышения квалификации директоров имеет систематизация знаний об объектах управления с опорой на звенья управленческого цикла, наиболее полно отражающая структуру деятельности директора школы и положенная в основу разработки его профессиограммы / Е.П.Тонконогая, В.И.Кричевский/. Этот подход к построению профессиограммы директора школы, системно-функциональный анализ общей структуры управленческой деятельности руководителя школы / В.И.Маслов/, системный подход к педагогическому анализу / Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова/ позволили предпринять попытку разработать концепцию содержания дидактико-управленческих знаний и умений директора школы.

Центральным блоком, определяющим вертикальную структуру знаний, выступает управленческий цикл, каждое звено которого представляет отдельный раздел содержания деятельности. В состав этих разделов входят компоненты трех горизонтальных блоков: методология управленческой деятельности, методология обучения и воспитания, компоненты теории обучения. Таким образом построенная система дидактико-управленческих знаний на основе деятельностного подхода включает три взаимосвязанные подструктуры: методологию, технологию и содержание деятельности. Методологию деятельности обслуживает две группы знаний: директивно-методологические и нормативно-законодательные. Технологию управления - три группы умений: диагностико-прогностические, организационно-регулятивные и контрольно-оценочные. Содержание деятельности - общетеоретические, методические и организационно-педагогические знания. Группы знаний, сформулированные В.И.Масловым, наполнялись дидактическим содержанием.

Разработанная на основе вышеописанной концепции система

дидактических знаний и умений позволит упорядочить содержание работы с директорами, повысить эффективность их педагогического образования, придать ему преимущественный и развивающий характер.

В четвертой главе — Осуществление системного подхода к формированию дидактических знаний и умений директора школы — описана система мер по дальнейшему повышению эффективности подготовки директоров школ к управлению учебно-воспитательным процессом, разработаны этапы, содержание и методика формирования знаний и умений директора школы, представлены апробированные экспериментальным путем рекомендации по использованию дидактических знаний в управлении учебно-воспитательным процессом.

Анализ сложившегося опыта подготовки директора школы к управленческой деятельности, изучение уровней готовности к дидактическому обеспечению процесса управления, а также учет задач, поставленных перед школой XXII съездом КПСС, позволили разработать гипотетическую систему мер по дальнейшему повышению эффективности формирования и совершенствования управленческой деятельности руководителей школ. Эта система мер включает следующие аспекты: содержательный, связанный с разработкой системы дидактических знаний и умений, являющихся примерным ориентиром для определения содержания подготовки резерва и последующего повышения квалификации директоров школ; организационно-методический, охватывающий совокупность методов и способов, использованных в экспериментальной организации учебного процесса на курсах подготовки резерва директоров школ; методологический, включающий системный анализ компонентов теорий обучения, поиск инварианта соотношений элементов теории и практики обучения; управленческий, связанный с построением аналитических моделей определения эффективности управляемых объектов на этапах диагностирования, регулирования и кон-

троля состояния учебно-воспитательного процесса.

Процесс формирования дидактических знаний сводился к следующему. На первом этапе формирования знаний осуществлялась декомпозиция основных дидактических категорий на видовые признаки и усвоение видовых определений. Проанализировав видовые признаки и обобщив наиболее существенные, слушатели усваивали родовые определения как совокупность существенных признаков процессов или явлений, обозначенных изучаемой категорией. На этом этапе особое внимание отводилось пониманию места данной категории в системе других, раскрывалась диалектика категорий /их природа, развитие, совершенствование дефиниций, функции/, их значение для практики. Осуществлялся сравнительный анализ определений категорий, показывалась роль в их совершенствовании теории оптимизации, концепции содержания образования, теории многомерности методов обучения и др. Директора школ подводились к выводу о том, что к категориям и понятиям необходимо постоянно обращаться, поскольку они динамично развиваются, уточняются, совершенствуются, что в педагогическом мышлении следует оперировать категориями, отражающими современный уровень развития педагогической науки.

На втором этапе формирования дидактических знаний решались следующие задачи: усвоить понимание того, что каждое педагогическое явление, характеризующееся специфическими свойствами, признаками, отношениями, имеет внешнюю /формальную/ и внутреннюю /содержательную/ стороны; осмыслить диалектическое единство существенных сторон педагогических явлений; усвоить знания о том, что изменение содержания явлений объективно вызывает необходимость совершенствования их внешней формы, а усовершенствованная форма явления требует модернизации его содержания; понять, что в процессе совершенствования педагогических явлений ведущей выступает внутренняя, содержательная сторона, которая должна находиться в

центре внимания при их педагогическом анализе, корригировании учебного процесса, принятии управленческих решений, разработке программ внутришкольного повышения квалификации учителей.

Осмысливание диалектического единства существенных сторон изучаемых педагогических явлений, понимание необходимости всесторонне их анализировать в управленческих целях осуществлялось в процессе усвоения знаний о классификации и систематизации признаков и отношений дидактических явлений как по внешней /формальной/, так и по внутренней /содержательной/ сторонам их проявления. Слушатели курсов убеждались в том, что условием эффективности управления учебным процессом является их готовность оценить учет учителями внешних и внутренних факторов, проявляемых в структуре выбранных ими видов обучения, типов уроков, методов и форм организации обучения.

На третьем этапе осуществлялось формирование дидактико-управленческих умений и навыков. Дидактико-управленческие умения нами рассматриваются как сложные способы деятельности, которые формируются путем осознанного применения дидактических знаний в процессе целенаправленного выполнения управленческих актов. Являясь творческими действиями, эти умения отражают готовность к принятию решения, рассчитанного на творческую его реализацию учителем. По нашему мнению, целесообразно говорить о дидактических умениях и управленческих навыках /например, умения анализировать урок, выявлять передовой опыт и навыки планирования, контроля/.

Ряд проведенных разведывательных экспериментов позволили установить оптимальную систему работы по формированию способов применения дидактических знаний в управленческой деятельности, выявить специфику их формирования, которая связана с отсутствием / у слушателей курсов подготовки резерва/ или наличием / у директоров школ/ навыков управленческой деятельности.

Установлено, например, что процесс формирования умений у будущих руководителей школ включает следующие этапы: формирование базисных знаний по научным основам управления школой; формирование дидактических знаний и обеспечение их направленности на управленческую деятельность; формирование знаний о способах выполнения управленческих процедур; формирование знаний о способах применения дидактических знаний в структуре управленческого цикла; формирование сложных дидактико-управленческих умений: а/ формирование первичных умений с помощью моделей, максимально приближенных к управленческим ситуациям; б/ закрепление умений в условиях реальной управленческой деятельности /во время стажировки/; в/ применение знаний и умений в опытной практике.

Процесс формирования умений применять дидактические знания у опытных директоров школ осуществляется на базе имеющихся у них навыков управленческой деятельности и включает следующие этапы: актуализация управленческих знаний и опыта управленческой деятельности; усвоение дидактических знаний и обеспечение их управленческой направленности; формирование умений по осуществлению педагогического анализа.

Сущность следующего этапа формирующего эксперимента заключалась в использовании системного подхода к формированию дидактико-управленческих знаний и умений. При этом осуществлялось формирование целостного подхода к анализу, обобщению и оценке результатов педагогического анализа на основе систематизации дидактических знаний, составления диагностических программ, количественного и качественного анализа данных контроля, корректирования опыта использования учителями знаний современных концепций обучения. С этой целью осуществлено следующее. Для удобства практического применения знаний о принципах обучения и формирования умений диагностирования с их помощью учебного процесса проведена их группиров-

а, используя в качестве оснований компоненты процесса обучения, выделенные Ю.К.Бабанским: целевой, содержательный, процессуальный, обучающе-стимулирующий и результативно-оценочный. В пределах этих групп принципов обучения разработана оптимальная система требований, на основе которых строились диагностические программы определения степени реализации на уроках принципов обучения. Путем соотношения реального состояния их реализации и необходимого /предусмотренного диагностической программой/ вычислялся коэффициент реализации. Удовлетворительной считалась реализацией при условии, если ее коэффициент был не менее 0,7.

В лабораторных, а затем в естественных условиях слушатели обучались следующему: находить на уроках границы проявления действия анализируемых принципов обучения; выявлять способы и средства реализации учителями принципов обучения; определять соответствие их применения дидактическим требованиям; вычислять коэффициенты реализации требований на наблюдаемых уроках; давать сравнительную качественную оценку работе учителей по реализации принципов обучения /устанавливать положительное, выявлять типичные недостатки, вскрывать их причины, предлагать улучшенные варианты/.

Формирование у директоров школ системного подхода к регулированию и корригированию деятельности учителей осуществлялось на материале анализа эффективности использования ими методов обучения. Содержанием формирования указанных умений выбраны методы потому, что они, по нашему мнению, наиболее полно моделируют процесс обучения, поскольку в их структуре взаимодействуют цель, средства и результат. Это вызвано еще и тем, что директора школ встречаются с большими затруднениями при анализе методов обучения. Экспериментально доказано /Ю.К.Бабанский, И.Т.Огородников, Д.В.Вилькеев, В.Ф.Паламарчук и др./, что не только разные методы, но и разные структуры одного и того же метода имеют различную эф-

фektivность в отношении функций обучения, воспитания и развития учащихся. Тем не менее, как установлено исследователями, почти треть учителей испытывают затруднения в выборе методов обучения

Вопрос о методе как системе приемов в педагогике в значительной степени решен. Однако, вопрос об их систематизации исследован не до конца. А.Н.Алексюк пишет, что "...с каждым годом все выразительнее возникает практическая потребность в разработке и теоретическом обосновании такой системы общедидактических методов, которую можно было бы считать оптимальной на современном уровне развития педагогической теории и школьной практики. Этим обусловлено значение проблемы систематизации методов обучения в современной советской школе" / Общие методы обучения в школе. - К.: Рад. школа, 1981, с.56/.

В педагогической литературе имеет место характеристика методов по отдельным группам в пределах определенных их классов. С позиций педагогической науки это заслуживает внимания, но на практике очень часто прибегают к универсализации отдельных групп методов, поскольку учителя и их руководители не представляют связи, зависимости, взаимопроникновения методов различных классов. Поэтому построить целостную систему общих методов обучения - означает дать ответ на запросы школьной практики, помочь учителям понять ее целостную сущность, овладеть техникой системного выбора и анализа методов обучения с учетом конкретных условий.

Под системой методов понимается не простая совокупность отдельных способов взаимодействия учителя и учащихся. Это прежде всего упорядоченная совокупность отдельно реализующихся существующих способов обучения, которая объединяет их в единое целое, и в этой целостности можно устанавливать отношения соподчиненности, последовательности и выводимости. Каждый метод - это совокупность многих характеристик способов деятельности учителя

и учащихся. Какой бы метод мы не рассматривали с позиций преподавания и учения, он всегда одновременно является каким-то по источнику информации /словесным, наглядным, практическим/, по характеру движения мысли от незнания к знанию /индуктивным, дедуктивным, традуктивным/, по принципу расчленения или соединения знаний /аналитическим, синтетическим, сравнительным, классификационным/, по уровню познавательной самостоятельности учащихся /объяснительно-иллюстративным, репродуктивным, проблемно-излагающим, частично-поисковым, исследовательским/. Необходимым условием любой систематизации является наличие фундаментальной идеи, способной привести знания к логическому единству. В качестве материальной основы построения модели общих методов обучения избрана решетка кристалла, которая может принимать произвольную форму прямоугольного параллелепипеда с таким отношением сторон /базисных векторов/, которые соответствуют любому количеству признаков. Система методов обучения конкретизирована в виде модели, которая состоит из пяти подсистем, характеризующихся уровнем познавательной самостоятельности учащихся. В состав каждой подсистемы входит совокупность бинарных методов, представляющих собой сочетания источниковых и логических признаков.

Систематизация общих методов обучения и предложенная в эксперименте модель использовалась для решения двух практически важных задач: вооружения директоров школ целостным подходом к анализу методов обучения как многосторонней основы совершенствования методической системы учителя и формирования умений по обучению учителей оптимальному выбору методов обучения.

Исследовательская программа включала систему упражнений, состоящую из четырех групп заданий. Первая группа включала задания: дать общую характеристику методов, обозначенных на модели определенными номерами; назвать их внешнюю форму проявления;

определить логическую направленность усвоения знаний школьниками, вызываемую этими методами обучения; охарактеризовать уровни познавательной самостоятельности учащихся в пределах указанных методов. Вторая группа включала задания на определение места метода на общей модели по предложенному описанию деятельности учителя и учащихся на отдельном этапе урока. В третью группу входили задания, требующие внесения коррекции в деятельность учителя и учащихся по решению конкретной учебной задачи. Слушателям предлагалась конкретная ситуация урока для: а/определения использованного метода и нахождения его на общей модели; б/ выработки предложений по использованию другого, более целесообразного метода. Четвертая группа состояла из заданий, максимально приближенных к практике управленческой деятельности. В нее входили задания по моделированию методов, адекватных предложенной ситуации урока, и по демоделированию методов /переносу модели на практическую ситуацию из словесным описанием деятельности учителя и учащихся/.

От специального обучения директоров школ системному анализу отдельных компонентов урока переходили к формированию способов осуществления системного анализа и оценки эффективности урока как педагогической целостности. Научно анализировать урок означает диалектически мыслить, "а диалектическое мышление, - пишет Ю.А. Конаржевский, - никогда не укладывалось, не укладывается и не будет укладываться ни в какие пресловутые "схемы анализа урока". Сама суть диалектики педагогического анализа урока заключается в том, что диалектика не "стоит где-то рядом с ним", а органически включается в ткань этого сложнейшего процесса"/ Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. - М., 1983, с. 84/. Научный /системный/ анализ включает несколько аспектов, осуществляемых в диалектическом единстве: морфологический, структурный, функциональный и генетический. Морфологический аспект системного

анализа урока предполагает поэлементное выделение и анализ этапов урока, наблюдаемых во времени: от цели к средствам ее реализации /дидактические задачи, содержание учебного материала, методы и формы обучения/ и от них - к конечным результатам. Структурный аспект охватывает анализ связей между элементами каждого этапа урока, т.е. анализ внутренней организации каждого дидактического цикла. Функциональный анализ направлен на оценку взаимодействия элементов каждого дидактического цикла, выявление наличия или отсутствия связей между содержанием учебного материала, методами преподавания и способами функционирования познавательной деятельности учащихся. Не менее важную роль играет генетический аспект системного анализа урока. Его специфика заключается в том, чтобы установить степень завершенности каждого этапа урока, своевременность перехода от одного этапа к другому, преемственность задач каждого этапа, их вклад в достижение дидактической цели, что находит свое проявление в конечном результате урока. На основе многостороннего системного подхода построена модель системного анализа урока, разработаны ориентировочные предписания алгоритмического типа, которые использовались в целях обучения директоров глубоко проникать в сущность урока, повышать его продуктивность, совершенствовать и развивать методику его анализа.

Глава пятая - Опытно-экспериментальная проверка эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения - является заключительной. В ней представлены результаты опытно-экспериментального изучения эффективности мер по дальнейшему совершенствованию подготовки руководителей школ к деятельности по управлению учебно-воспитательным процессом. В процессе эксперимента на протяжении пяти лет проводилась контрольная проверка эффективности на каждом учебном потоке. Это позволило, во-первых, устанавливать зависимость устойчивости и изменчивости результатов от оп-

ределенных условий /состава слушателей, мотивации отношения их к будущей деятельности, методики усвоения учебного материала/ ; во-вторых, выявлять типичные затруднения в усвоении программы курсов, устанавливать их причины и осуществлять необходимую коррекцию учебно-тематических планов, содержания и методики проведения учебных занятий, соотношения теоретических и практических форм занятий, сравнивать эффективность различных вариантов обучения и на этой основе выбирать и конструировать оптимальный вариант проекта обучения ; в-третьих, внедрять результаты исследования непосредственно в практику работы по подготовке директоров школ и повышению квалификации руководящих работников народного образования.

В главе определяется понятие эффективности, ее объем, критерии и показатели изучения. Поскольку соотношение реальной и необходимой компетентности школьных руководителей принято за эффективность их обучения, то главным критерием эффективности выступала степень реализации целей /результат обучения/ по сравнению с заданным /планами и программами ИУУ, ФШК организаторов народного образования/. Для определения эффективности было осуществлено ряд исследовательских процедур: выделены из состава общей готовности директоров школ наиболее важные элементы, которые формировались, совершенствовались в процессе обучения ; структурирован общий критерий эффективности на специфические ; разработаны показатели каждого специфического критерия с учетом особенностей изучаемого качества системного объекта.

При изучении эффективности подготовки директоров школ к дидактическому обеспечению процесса управления устанавливались, изменения, происшедшие под влиянием экспериментального обучения в следующих параметрах их готовности: в смене состояния дидактических знаний /их динамика/, в готовности применять дидактические знания в целостном управленческом цикле, в реализации принципов оценки

деятельности учителей и оценки качеств руководителей учителями.

При изучении динамики знаний, выступавшей одним из параметров теоретической готовности резерва и работающих директорами школы к деятельности по управлению процессом обучения, прослеживались, а затем анализировались показатели понимания основных дидактических категорий и понятий, оперирования ими в мышлении и использования их в условиях анализа педагогически значимых ситуаций, в которых проявляются связи и зависимости между отдельными элементами системного объекта.

Исследовательская программа включала задания на воспроизведение знаний директорами сравниваемой группы до начала изучения вопросов дидактики и после изучения и закрепления на практических занятиях в школе; применение знаний при выполнении заданий разной степени трудности /контекстное оперирование понятиями, описание действий учителя по заданной модели деятельности и построение модели деятельности по предложенной ситуации/; задания на выявление связей и зависимостей между дидактическими понятиями, отражающими основные компоненты процесса обучения.

Усредненные показатели выполнения заданий до начала курсов и после обучения представлены на таблице I.

Таблица I.

Сравнительные показатели приращения знаний под влиянием экспериментального обучения / в % /.

баллы	5		4		3		2		0	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Директора школ	3,8	24,7	4,4	19,2	24,4	33,8	43,8	12,1	22,6	9,2
Резерв	3,0	57,2	9,5	30,0	30,8	9,1	37,0	3,8	1,5	-

Судя по количеству полученных баллов "5" директорами / 494/ и их резервом /1143/, а также по данным обработки /коэффициенты уровня знаний и критерий статистической значимости разниц/, можно утверждать, что резерв руководителей школ явно превосходил своих коллег - директоров школ по уровню знаний. У них хотя и имели место неудовлетворительные оценки /10 чел., т.е. 5%/, преимущественное большинство программу усвоили. На основе анализа характера предложенных заданий и показателей исходного уровня знаний можно заключить, что при традиционной методике усвоения знаний более 20% слушателей программу курсов усваивает неудовлетворительно. Такие слушатели при экспериментальном варианте обучения составляют около 4%.

Как известно, не сам по себе уровень знаний определяет возможность их творчески применять на практике. Этому необходимо специально обучать, что и предусматривалось методикой эксперимента. Показатели выполнения заданий на применения знаний представлены на следующей таблице 2.

Таблица 2.

Показатели правильного полного выполнения заданий разной степени сложности респондентами сравниваемых групп /в%/.

Задания	<u>Простое задание</u>		<u>Средней сложности</u>		<u>Повышенной сложности</u>	
	До	После	До	После	До	После
Директора школ	-	9,5	-	5,0	-	2,0
Резерв	-	52,0	-	48,5	-	29,0

Анализ показателей диагностических замеров исходного и возросшего уровней знаний и умений /таб. 1,2/ показал, что между уровнями знаний и умений имеется традиционная несогласованность. На этапе исходного диагностирования полные знания проявили 3,8%

директоров школ в 3% учителей, направленных на курсы подготовки резерва, и не один из них не справился с заданиями, требующими применения выявленных у них знаний. После курсов картина несколько изменилась. Из числа директоров, проявивших теоретические знания /24,7% лишь 9,5% смогли выполнить простое по сложности задание на применение знаний. С заданием повышенной сложности справились 2%. Из числа слушателей курсов резерва, составляющих экспериментальную группу, полные знания проявили 57,2%, а умения их применять - половина их состава /52% при выполнении простого и 29% - при выполнении задания повышенной сложности. Показатели эффективности применения знаний респондентами сравнимых групп статистически значимы /проверены по критерию Стьюдента/. Результаты изучения влияния экспериментальной методики обучения на понимание связей и зависимостей между компонентами учебного процесса в школе представлены на рис. I.

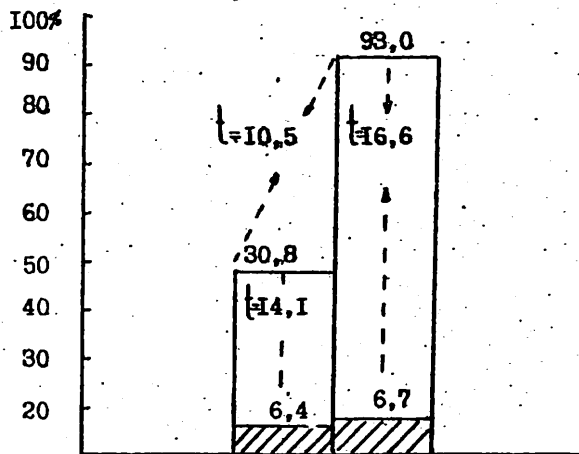


Рис. I. Средние показатели выполнения контрольных заданий респондентами сравнимых групп до /заштриховано/ и после обучения на курсах.

Задания на понимание связей между типом урока и его целью, содержанием учебного материала и процедурой конкретизации образовательной цели, между триединой целью и средствами ее достижения респонденты сравниваемых групп выполняли с разной степенью эффективности. Правильное полное понимание этих связей проявили 38,5% директоров и 94,5% из числа резерва.

Несколько ниже была эффективность выполнения заданий, требующих понимания условий выбора видов обучения, методов, зависимости между целью, типом урока и доминирующим применением принципов обучения, условий положительной оценки урока. Уровни понимания этих связей и зависимостей характеризуется следующими показателями: 19,4% правильных полных решений в группе директоров и 90,8% - в группе резерва / в среднем по результатам выполнения четырех заданий/.

Эффективность выполнения всех предложенных заданий характеризуется тем, что в группе директоров получено 30,8% правильных полных решений, а в группе резерва - 93%. Следует подчеркнуть, что эффективность в обеих группах статистически значима: в первом случае коэффициент значимости равен 14,1, во втором - 16,6 /рис.1/. Однако эффективность дидактической подготовки будущих директоров, осуществляемой на основе разработанной теории и методики обучения, значительно выше. Сравнительная эффективность также статистически значима и равна 10,5, что подтверждает наши ожидания.

В диссертации изложены результаты изучения эффективности использования знаний в процессе осуществления управленческого цикла. Анализ этих результатов показал, что готовность резерва директоров ближе к идеалу: просматривается единство цели управления, задач контроля, целей педагогического анализа уроков, направленность анализа на выше-названные цели и задачи; отмечено соответствие рекомендаций учителям выявленным в их работе недостаткам;

содержание управленческих решений адекватно управленческому замыслу. Более 85% директоров школ проявили недостаточную направленность анализа урока на цель наблюдения, неумение руководствоваться требованиями педагогической науки в процессе анализа урока. При общей оценке урока судили о его эффективности по конечному результату, но при этом не пытались соотнести его результат с целью. Рекомендации по совершенствованию обучения касались отдельных сторон работы учителей, не охватывали все основные компоненты обучения, не были направлены на их вооружение способами оптимизации. Такие характеристики умений имели место в 14-18% случаев среди резерва директоров. Системный анализ урока осуществляли около половины состава резерва, в то время как среди директоров таких оказалось 12,3%.

Исследование дидактического аспекта управленческой деятельности позволяет заключать, что по уровню теоретической подготовки, умению использовать дидактические знания при выполнении управленческих функций руководители школ, прошедшие курсы подготовки резерва, заметно опережают опытных директоров. Но это касается в среднем 76% состава слушателей курсов резерва, имеющих положительную мотивацию на будущую руководящую деятельность и достаточный уровень обучаемости, что и должно учитываться при формировании резерва руководящих кадров школы.

Заключение отражает обобщенные результаты многолетнего теоретико-экспериментального исследования, посвященного разработке и обоснованию теоретических основ подготовки директора школы к управлению процессом обучения в условиях курсов формирования и обучения резерва руководящих кадров общеобразовательной школы. В нем содержатся выводы, сформулированные на основе теоретического исследования и педагогического эксперимента. Основным концептом исследования выступала идея об оптимальном сочетании админи-

стративного и педагогического аспектов управленческой деятельности, которая была исходной при формулировке общей научной гипотезы и организации обучения директоров школ.

Система мер, обеспечившая повышение эффективности подготовки директоров школ к управлению учебным процессом, включала следующие аспекты:

- психологический, включающий меры по выявлению у слушателей курсов резерва мотивационной готовности к работе в должности директора школы, определению у них уровней обучаемости как важных факторов эффективности подготовки ;

- управленческий, предусматривающий разработку групп умений, с помощью которых осуществляется материализация дидактических данных о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса в конкретных управленческих процедурах: в принятии решений, диагностировании и регулировании учебного процесса, контроле исполнения, организации дидактической помощи учителям ;

- дидактический: разработка системы дидактических знаний и умений, определение связей и зависимостей между категориями дидактики ; поиск инварианта отношений между теорией, отражающей в идеале педагогические процессы, и практикой обучения ; построение моделей дидактических процессов для обучения директоров системному анализу учебного процесса и их использования в деятельности по управлению ;

- методический аспект, предусматривающий разработку структуры и методики процесса формирования дидактических знаний и умений их применения в звеньях управленческого цикла ;

- прогнозирующий развитие теории и практики подготовки и повышения квалификации директоров школ в условиях единой системы их непрерывного образования.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора /общий объем 41 п.л./:

1. Проблемы совершенствования содержания обучения руководящих педагогических кадров // Радянська школа.-1975.-№5 /В соавторстве.-0,75 п.л. /укр.язик/.
2. Предмет и методы специальной дидактики // Основы специальной дидактики /Под ред. И.Г.Бременко.-К.: Вища школа, 1975.- I п.л. /укр.язик/.
3. Учить и учиться: Передовая статья // Початкова школа.-1974.-№ 9.-0,75 п.л. /укр.язик/.
4. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта // Советская педагогика.-1979.-№8 /В соавторстве.-0,75 п.л.
5. О развитии регулирующего начала действия на основе указаний учителя // Тезисы докл. на III Всесоюзн. съезде общества психологов СССР.-Т.Ш.-Вып. I.-М., 1968.-0,2 п.л.
6. Передовой педагогический опыт - в практику работы учителей: Передовая статья // Початкова школа.-1975.-№II.-0,75 п.л. / укр.язик/.
7. Программа самообразования директора и заместителя директора восьмилетней и средней общеобразовательной школы.-К.: Радянська школа, 1977 /в соавторстве.-2,42 п.л. /укр.язик/.
8. Опыт использования точных методик при исследовании применения знаний школьниками //Тез. докл.на Всесоюзн. конф. по совершенствованию методов исследования.-М., 1971.-0,2 п.л.
9. Проблемность преподавания в школе начинается в вузе // Высшее и среднее педагогическое образование.-Вып.5.-К.: Вища школа, 1971 / В соавторстве.-0,5 п.л.
10. Обучение по новым программам и развитие учащихся // Початкова школа.-1971.-№ 7.-0,6 п.л. /укр.язик/.

11. Научные основы процесса анализа урока // Радянська школа. 1976.-№ 8.-1 п.л. /укр.язык/.

12. Процесс обучения в советской школе: диафильм.- К.: Республиканская студия диафильмов, 1977.- 45 кадров.

13. Дидактико-управленческие затруднения и их преодоление в работе директора школы.-К.:ШУУ,1978.- 2,5 п.л.

14. Динамика развития пространственного анализа у учащихся в процессе обучения по новым программам //Початкова школа.-1973.- № 6.-0,6 п.л. /укр.язык/.

15. Теория методов обучения -основа комплексного подхода к анализу методической системы учителя //Радянська школа.-1977.- № 1.-0,75 п.л. /укр.язык/.

16. Воспитывающее обучение: сущность, средства осуществления и управление //Початкова школа.-1977.-№ 5.-0,65 п.л. /укр.яз./

17. Педагогика //Тезисы лекций в помощь лекторам областных ИУУ.-К.:ШУУ,1978 /В соавторстве.-2,0 п.л.

18. Выбор форм руководства в зависимости от цели управления учебно-воспитательным процессом //Радянська школа.-1978.- № 12.- 0,75 п.л. /укр.язык/.

19. Программа самообразования учителей музыки.-К.:Радянська школа, 1975 /В соавторстве.-2; 5 п.л.

20. Программа самообразования учителей изобразительного искусства.-К.:Радянська школа, 1978.-3,18 п.л. /В соавторстве.

21. Критерии передового педагогического опыта: Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта //Тез.докл. на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики, 31 октября - 2 ноября 1978 г.-М.,1978 /В соавторстве.-0,2п.л.

22. Дидактико-управленческие затруднения и их преодоление в процессе повышения квалификации директоров школы: Совершенство-

вание профессиональных знаний педагогических кадров //Тез.Все-
союзн. конф.-Ч.П.-Л.,1978.-0,2 п.л.

23. Критерии передового педагогического опыта.-К.:ЦИУУ,
1980 /В соавторстве.-0,4 п.л.

24. Примерные критерии передового педагогического опыта.-
К.: ЦИУУ, 1981 /В соавторстве.-0,5 п.л.

25. Самообразование -основа организации докурсовых и после-
курсовых форм повышения квалификации педагогических кадров: Про-
блемы самообразования в системе повышения квалификации педагогиче-
ских кадров школ /Под ред. В.Г.Онушкина.-Л.,1979 // Тез. Все-
союзн. конф.-0,2 п.л.

26. Психолого-педагогические основы обучения и воспитания
в старших классах // Педагогика.-Берлин.-1977.-№ 6.-0,65 п.л.
/ на немецком языке/.

27. Организация внутришкольного контроля в системе управле-
ния учебно-воспитательным процессом.-К.: ЦИУУ, 1980.- I,1 п.л.

28. Опыт лучших - в практику // Радянська школа.-1980.-
№ 7.- 0,3 п.л. /укр.язык/.

29. Примерные критерии передового педагогического опыта //
Инструкции и приказы Министерства просвещения УССР.-К.:Радянська
школа, 1983.-Вып.6.-0,4 п.л./В соавторстве.

30. Системный подход к анализу методов обучения на уроке //
Радянська школа.-1983.- № 9.- 0,75 п.л. /укр.язык/.

31. Сборник методических рекомендаций в помощь работникам
областных институтов усовершенствования учителей.-К.:ЦИУУ,1980
/ В соавторстве.-2 п.л.

32. Моделирование дидактических явлений в переподготовке
директоров школ //Радянська школа.-1985.- № 6.- 0,75 п.л./укр.яз..

33. Докурсовые задания для учителей, направляемых на двух-
месячные курсы подготовки руководителей средних школ при ЦИУУ.-

К.: ЦИУУ, 1979 / В соавторстве.- 1,0 п.л.

34. Учебно-тематические планы курсов повышения квалификации руководящих работников народного образования.-К.:ЦИУУ,1981 / В соавторстве.- 1,0 п.л.

35. Из опыта работы отделов народного образования и школ республики по проведению аттестации учителей: Информационно-методическое письмо МП УССР.- К.,1982.- 0,75 п.л.

36. Повышение эффективности дидактической подготовки педагогических кадров // Радянська школа.- 1986.- № 7.- 0,65 п.л. /укр.язк/.

37. Управленческая деятельность директора школы: Дидактический аспект.- К.:Радянська школа, 1986.-8,0 п.л. /выходит в 1У кв. 1986 г./.

Ротапринтный участок КПИ им. А.М.Горького, зак.290, тир.100 экз.

Подписано к печати 10.04.1986 г.

Григор