

АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ВОЗРАСТНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Под общей редакцией
Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинского

МИНСК
„ВЫШЕЙШАЯ ШКОЛА“
1980

Глава 8

О СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ ПЕДАГОГОВ

- I. Понятие о социально-психологическом климате.
- II. Влияние социально-психологического климата на эффективность учебно-воспитательной деятельности педагогического коллектива.
- III. Факторы формирования социально-психологического климата учительского коллектива.
- IV. Сущность стиля руководства.
- V. Стиль руководства и творческая атмосфера в коллективе педагогов.

Психологический климат педагогического коллектива — один из важных факторов регулирования его деятельности и поведения его членов. Поэтому целенаправленное формирование и оптимизация этого климата является предметом повседневной работы руководителей школы.

Понятие «психологический климат» относится к числу недавних приобретений социальной психологии и еще не имеет общепризнанного определения. Но словосочетание «психологический климат» (психологическая атмосфера, микроклимат) прочно вошло в обиходную речь и все чаще употребляется в публицистической и научной литературе.

Под психологическим климатом чаще всего понимаются эмоционально-тонические состояния группы (настроение, удовлетворенность), состояние межличностных отношений (симпатии — антипатии, дружба, взаимное

уважение, доверие и др.). Это — узкое значение понятия «психологический климат». В широком же значении оно содержание охватывает все формы массовых психических состояний — не только эмоциональные, но и волевых и интеллектуальных. Так, можно говорить об атмосфере целеустремленности, уверенности и решимости, интеллектуальной активности, творческого поиска и др. Если же в этих психических состояниях — эмоциональных, волевых, интеллектуальных — фиксировать их социальное содержание, то на первый план выступят содержательные элементы микроклимата. Таким образом, можно выделить идейно-политическую, нравственную, эстетическую, деловую атмосферу коллектива.

Собственно социально-психологическая сторона психологического климата проявляется в интегральных особенностях психологии группы, значимых для сохранения целостности и функционирования последней как относительно самостоятельного объединения людей. Именно с этой стороны раскрывают «микроклимат» такие его показатели, как единство, согласие, удовлетворенность, дружба, сплоченность и другие особенности, характеризующие состояние межличностных отношений в группе, степень взаимной близости ее членов, сходства их мнений, оценок и установок, отношение к совместной жизни и деятельности. Эти интегративные особенности, образующие социально-психологический климат группы, являются предметом рассмотрения социальной психологии. Свое целостное выражение социально-психологический климат получает в сплоченности коллектива.

Из сказанного следует, что психологический климат имеет три взаимосвязанные стороны: собственно психологическую, социально-содержательную и социально-психологическую.

Психологический климат относится к категории массовых психических явлений, характеризующих состояние группы в целом. Другой его отличительный признак — относительная устойчивость, так как его слагаемыми могут быть лишь психические состояния группы, которые сохраняются в течение длительного времени. Наконец, понятие «психологический климат» отражает особенности психологии группы, которые составляют ее «экологическую» характеристику и влияют положительно или отрицательно на активность личности и ее само-

чувствие. Поэтому климат бывает благоприятным, нейтральным или же неблагоприятным.

Под психологическим климатом следует понимать систему относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

II

Руководители школы формируют психологический климат учительского коллектива прежде всего в целях повышения эффективности учебно-воспитательной работы. Одна из важных в настоящее время задач, подчеркнул Л. И. Брежнев в речи на XVIII съезде ВЛКСМ, заключается в том, чтобы «создать в трудовых коллективах такую морально-психологическую атмосферу, при которой каждый будет считать своим естественным долгом — и иметь возможность — работать максимально продуктивно, с наибольшей отдачей...»¹

Исследования показывают, что влияние психологического климата коллектива на его трудовую деятельность осуществляется по сложным каналам. Например, многие считали, что совершенствование межличностных отношений непосредственно ведет к повышению производительности труда. Но в последние годы было доказано, что хорошие отношения позитивно влияют на продуктивность труда лишь в группах, имеющих высокий уровень развития. Многозначным оказалось и влияние удовлетворенности работников своим трудом: высокая удовлетворенность членов группы далеко не всегда сочетается с их хорошей и добросовестной работой.

Эти факты объясняются прежде всего сложностью структуры психологического климата и механизмов его воздействия на личность. Три главные стороны психологического климата, названные нами выше, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому их влияние на личность осуществляется целостно: каждая сторона (или свойство) психологического климата влияет на тру-

¹ Учит. газ., 1978, 27 апр.

² Вайсман Р. С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности. — Вопросы психологии, 1977, № 4.

довую деятельность человека не прямо, а опосредованно, взаимодействуя с другими сторонами и свойствами «микроклимата». Так, отношение личности к труду зависит от настроения, удовлетворенности и сплоченности группы не прямо, а косвенно: эти свойства выступают в качестве «катализаторов» трудового процесса прежде всего тогда, когда дополняются другими стимулирующими условиями (требования со стороны руководителей, общественное мнение коллектива, мотивы трудовой деятельности самих членов коллектива и др.). Кроме того, воздействие психологического климата на личность зависит от содержания ее труда. Например, замечено, что продуктивность работы у представителей творческих профессий, к числу которых относятся педагоги, испытывает на себе повышенное влияние психологических факторов (настроения, межличностных отношений).

Исследователями проведено сравнение социально-психологических особенностей двух групп школ, отличающихся по успешности учебно-воспитательного процесса*. Оказалось, что первая группа школ, имеющая лучшие результаты работы, превосходит вторую по всем показателям психологического климата, в частности, настроения — на 0,51 балла (по 5-балльной шкале), сплоченности — на 0,48 и в несколько меньшей степени — по удовлетворенности учителей работой. При этом относительно большое различие между школами (до 0,34) обнаружилось в удовлетворенности состоянием взаимопомощи в педагогическом коллективе, объективностью оценки работы, рациональностью организации труда в школе, совместным отдыхом, согласованностью требований к учащимся; наименьшее различие — в степени удовлетворенности своей профессией.

Самое же большое различие было в особенностях общественного мнения педагогических коллективов и в личности директоров школ. В школах, имеющих высокие результаты в учебно-воспитательной работе, общественное мнение выступало как действенный фактор воздействия на деятельность и поведение учителей. Ему были присущи такие черты, как доброжелательная требова-

* Группировка школ производилась на основании экспертных оценок, с учетом результатов инспекторских проверок. В качестве экспертов выступали руководители и инспектора гороно и районо, работающие в данном районе более 3 лет.

тельность, единство, самостоятельность, деловая направленность и др.; в первой группе школ эти черты были выражены в 2—3 раза ярче, чем во второй. У директоров первой группы были высоко развиты все основные функционально значимые качества личности и деятельности (требовательность, компетентность, творческие способности, тактичность, объективность, доброжелательность, коллегиальность в работе и др.), тогда как во второй группе они проявлялись в значительно меньшей степени, особенно — умение воздействовать на личность через коллектив, замечать положительное в работе учителей и беречь их труд и время, теплота и внимание к людям (на 0,82—0,89 баллов), педагогическое мастерство и др.

Эти данные свидетельствуют о том, что психологический климат коллектива, личность руководителя и эффективность учебно-воспитательного процесса в школе тесно взаимосвязаны.

III

Формирование психологического климата происходит под влиянием многих факторов: цели деятельности, ее содержания, степени и продуктивности организованности и слаженности, возможности проявить свои способности и дарования, учебно-материальной базы школы и др. Однако среди них есть главные, вызывающие большее влияние на другие факторы. Это — стиль руководства школой и особенности состава учительского коллектива. Причем каждый компонент психологического климата формируется под воздействием специфических причин и условий. Рассмотрим вначале особенности факторов построения педагогического коллектива.

Как отмечалось, успешность педагогического процесса находится в существенной зависимости от настроения педагогического коллектива. Учитель всегда в гуще школьной жизни. Его настроение (радости, огорчения) отражается на стиле общения с учащимися, передается им, определяет их восприимчивость к педагогическому воздействию.

Исследования показали, что настроение учителя испытывает на себе влияние множества внутришкольных

факторов³. Но среди них есть главные. Это — различные аспекты работы с учащимися; деятельность руководителей школы, коллег; состояние учебно-материальной базы школы. Причем одни из этих факторов играют большую роль в формировании хорошего настроения, другие — плохого.

По данным анкетного опроса, учителям доставляют радость чаще всего взаимоотношения с учащимися в процессе педагогической деятельности: общение с ними, их интерес к учебе, успехи, хорошо проведенные уроки. Этим взаимоотношениям посвящена почти половина высказываний опрошенных (48,5%). Они пишут: «Радость мне доставляют дети. Нравится с ними говорить, смотреть на них, наблюдать за ними... Радостно, когда проводишь хороший урок, когда дети тебя понимают, когда они — твои соратники, понимают и любят предмет»; «Радостно, если получаешь отдачу от своего труда, видишь лучшие, внимательные глаза детей, передаешь им то, что они должны знать, но ещё не знают, слышишь их осмысленные ответы.

Взаимоотношения с коллективом и отношение коллег к труду занимают среди факторов хорошего настроения учителя второе место. Здесь основная эмоциональная ценность для него — взаимоотношения с коллективом: на их долю приходится пятая часть ответов вообще (20,2%). Для многих учителей коллектив — основной источник радости. Они пишут в анкетах: «Больше всего нравится наш чудесный коллектив, в котором работают сердечные, доброжелательные люди, готовые помочь в любую минуту»; «Радость чаще всего доставляют встречи и беседы с товарищами по работе»; «Больше всего нравятся люди, самоотверженно отдающиеся делу, с которыми можно делиться и горем, и радостью».

Третьим источником хорошего настроения учителя являются «организационно-управленческие факторы» (19,3%) — взаимоотношения с администрацией (8,1%); четкость и организованность работы (4,1%); коллегиальность руководства, хорошая организация внеклассной и методической работы, требовательность администрации (0,9%).

³ См.: Шакуров Р. Х. Настроение учителя: от чего оно зависит? — Народное образование, 1973, № 6.

На четвертом месте — хорошая учебно-материальная база (7%), далее — прочие факторы: совместный отдых, общение с родителями и др. (0,8%).

Говоря о взаимоотношениях со своими руководителями, учителя обычно пишут: «Больше всего нравится доброжелательность администрации, объективность оценки работы учителя»; «Нравится гуманность и тактичность администрации, ее стремление помочь учителю в работе»; «Радует дух товарищества в коллективе, чувство локтя, спокойная деловая обстановка, создаваемая дирекцией, отсутствие придирок и нервозности». Учитель ценит также четкость и последовательность в работе администрации, ее стремление решать важные вопросы школьной жизни сообща, ее требовательность, умение организовать и направить внеклассную работу в школе.

Среди причин, чаще всего приносящих огорчения, учителя поставили на первое место недостатки внутришкольного управления, тесно связанные с деятельностью руководителей школы (45,2%), на второе — несовершенство учебно-материальной базы (24,5%), третье и четвертое — недостатки учащихся и коллег. В целом оказалось, что радости и горести педагогов связаны чаще всего с учащимися. Примечательно то, что учителя мало жалуются на недостаток у детей усердия в учебе и на их дисциплину, но довольно часто отмечают «зневые стороны в управлении школой». Возникает, это не дает основания думать, что педагогам мало огорчают недостатки поведения учащихся, напротив, они очень остро воспринимают случаи небрежного отношения детей к учебе, но причина этого ищет не в самих учащихся, а в первую очередь в недостатках организации учебно-воспитательной работы в школе. По нашему мнению, в этом проявляется несправедливость и благородство учителей, глубокое сознание ими своей ответственности за качество обучения и воспитания. Это выражается и в малочисленности упреков в адрес родителей.

Организационно-управленческие факторы выступают в качестве одного из «эпицентров» эмоциональной жизни педагогического коллектива — на их долю приходится почти пятая часть положительных и около половины всех отрицательных фиксаций. Педагогов некоторых школ (12% ответов) огорчают взаимоотношения с руководителями: «Недостает прежде всего человеческого отношения

администрации к людям»; «Мешает грубость администрации»; «Нет ровного отношения к людям со стороны администрации, одних распекают и наказывают за ошибки, другим все сходит с рук». В целом же педагоги говорят о своих руководителях доброжелательно.

Несомненно, большинство руководителей школ пользуются заслуженным уважением, однако данные свидетельствуют о том, что настроение учителя все-таки довольно часто омрачается в процессе делового общения с администрацией. Разумеется, это объясняется не только недостатком коммуникативных способностей у части директоров и заместителей, но и тем, что руководителям приходится осуществлять такие функции, которые не всегда приятны учителям, — требовать, критиковать, контролировать, делать замечания. Несомненно, все это осложняет положение администрации и в некоторых случаях может привести к недовольству учителя даже при соблюдении руководителем необходимого такта: известно, что не каждый учитель может правильно понять и оценить действия руководства школы. Но все же приходится констатировать, что администрация школ может еще очень многое сделать для оптимизации психологической атмосферы в педагогических коллективах. Не случайно же некоторые учителя пишут в анкетах: «Приятно работать тогда, когда нет директора в школе». Это — весьма неутешительные сигналы. Они должны заставить отдельных руководителей всерьез задуматься о стиле своих взаимоотношений с учителями.

Часть негативных высказываний связана с проблемами свободного времени, с не изжитой еще процентоманией и формализмом в работе школы. Чаще всего отмечается нерациональная организация труда учителя и перегрузка его различными делами после уроков (11,7%): «В школе 2 смены, поэтому весь рабочий день разорван, не остается времени на подготовку к урокам и проверку тетрадей»; «Работа учителя не имеет конца и края; после уроков он обязан еще заниматься с отстающими, проводить кружковую работу, посещать заседания и совещания, а еще он — классный руководитель. Учителю некогда сходить в кино, театр, почитать, посмотреть телевизор, послушать радио; у него нет выходных, в воскресенье он готовится к следующему дню»; «Не хватает времени, и еще раз времени! Может быть, есть смысл

работу предметника не сочетать с воспитательной работой?»

Там, где имеет место перегрузка и дефицит времени, учитель не может нормально отдохнуть, заниматься в должной мере самообразованием. А разве остановившийся в своем развитии учитель может заинтересовать детей преподаваемым предметом? Не секрет, что порой учащиеся старших классов в некоторых вопросах оказываются более эрудированными, чем их школьные наставники. Не противоречие ли между ускоренными темпами развития современных школьников и медленным ростом отдельных учителей — одна из главных причин затухания интереса у некоторых учащихся к учебе и обострения потребности педагогов в рационализации своего труда? Примечательно, что снижение интереса к учению наблюдается в средних и старших классах, когда уровень развития учеников становится достаточно высоким.

Иным директорам кажется, что чем больше педагогический коллектив отдает сил и времени работе в школе, тем лучше для дела. А в действительности такая стратегия ни к чему хорошему не может привести, так как она направлена на истощение творческого потенциала учителей.

Значение самообразования и творческого роста учителя в условиях научно-технического процесса, перехода школы на новые учебные программы и полного осуществления всеобщего среднего образования будет все более возрастать. Поэтому рациональное использование сил и времени учителя важно не только для создания благоприятной эмоциональной атмосферы в педагогических коллективах: от успешности решения этой актуальной проблемы, стоящей ныне широкое социальное звучание, во все большей степени будет зависеть эффективность учебно-воспитательного процесса в наших школах.

Один из существенных факторов настроения педагогического коллектива — оценка его деятельности. Проблема оценки работы школы давно привлекает к себе пристальное внимание органов народного образования и в ее решении достигнуты определенные успехи. Но несмотря на это, приходится с сожалением констатировать, что до сих пор еще в некоторых школах имеют место процентомания и показуха. Работа учителя иногда оценивается по простой формуле: «Если есть двой-

ки — значит, не умеешь работать». Ясно, что в этих условиях учителю бывает не легко.

Надо учесть и то обстоятельство, что в работе директора порой судят по успеваемости учащихся по отчетности. В настоящее время мы не располагаем достаточно совершенными критериями и методами оценки эффективности педагогического труда, и это — причина живучести процентомания и формализма.

«Чтобы работало приятнее, лучше, больше всего не достаёт сплоченности и дружбы в педагогическом коллективе, доброго отношения друг к другу. Каждый сам по себе, привел уроки — и скорее домой. Нет в нашем коллективе сердечности, взаимопонимания между учителями, искренности во взаимоотношениях», — жалуются учителя некоторых школ. В то же время количество позитивных высказываний об этом факторе настроения педагогического коллектива почти в восемь раз превышает количество отрицательных.

К оценке состояния учебно-материальной базы школы учителя подходят с точки зрения эффективности организации учебно-воспитательного процесса. Сегодняшний учитель уже не может и не желает работать по старинке, существенно изменились содержание и методы обучения, самодельными плакатами и таблицами, примитивными приборами трудно вызвать интерес у школьников, так много видеовещаний и много знающих. Учителя отмечают следующее: «Чтобы работалось приятнее и лучше, нужно ликвидировать перегрузку в классах и двухсменные занятия»; «В школе нет помещений для организации внеклассной работы, не хватает учебно-наглядных пособий»; «В школе устаревшее оборудование, мало технических средств обучения. В таких условиях трудно заинтересовать детей учебой, дать им прочные знания».

В целом же настроение учителя является прежде всего отражением степени успешности его педагогической деятельности и характера его отношений с коллективом — с товарищами по работе и администрацией. Поэтому поддержанию хорошего настроения в коллективе способствуют повышение профессионального мастерства учителей, улучшение взаимоотношений в коллективе.

Актуальными проблемами являются рационализация педагогического труда и создание благоприятных условий для самообразования и отдыха учителей, дальней-

шее совершенствование управления школой и укрепление ее учебно-материальной базы. Многие зависят от руководителей школ — от стиля их деятельности, умения ценить труд и время учителя, объективно и компетентно оценивать его работу.

Велико значение деятельности руководителей школы и в сплочении педагогического коллектива. Сплоченность — одно из важнейших социально-психологических свойств коллектива, существенно влияющих на все стороны его жизни и деятельности. Показатели этой сплоченности: теснота психологических связей, удерживающих ее членов вместе, стремление членов коллектива работать вместе (спаянность). Известно, что личность, которая ценит свой коллектив, стремится в нем работать, легче поддается его влиянию, охотнее принимает его требования и нормы. Устойчивость состава коллектива — одна из важных предпосылок его успешной работы. Как отмечал А. С. Макаренко, «успех воспитателя зависит от того, насколько он старый член коллектива, сколько в нем заложено в прошлом сил и энергии, чтобы вести коллектив, и если коллектив педагогов будет моложе коллектива воспитанников, естественно, то он будет слабым». Поэтому продолжительность существования педагогического коллектива, по словам Макаренко, должна сделаться одной из главных задач наших администраторов и органом коммунистического воспитания.

Исследования показали, что факторами, от которых больше всего зависит сплоченность педагогического коллектива, его привлекательность к своей школе, являются прежде всего стиль руководства и культурный уровень учительского коллектива, определяемый его составом, социально-психологическими особенностями его членов⁴. Главная существенная с точки зрения сплочения педагогов черта в стиле руководства школой — коллективность в работе, включающая в себя два главных элемента: коллегиальность в принятии решений и уважение к людям (теплота, отзывчивость, такт, простота в обращении, тенденция подчеркивать в личности и деятельности скорее достоинства, чем недостатки).

⁴ Макаренко А. С. Соч., т. 5. М., 1958, с. 182.

⁵ Шакуров Р. Х. Факторы организационной сплоченности учительского коллектива. — Сов. педагогика, 1975, № 9.

Позитивное влияние коллективистского стиля руководства на сплоченность объясняется в первую очередь тем, что коллегиальные решения, вырабатываемые усилиями учителей и их авторитетных представителей (партийной, профсоюзной и комсомольских организаций), способствуют формированию коллектива единых целей, которые выражают ценности и ориентации всех участников совместной деятельности, их мысли и чувства, потребности и интересы. Активное участие коллектива в руководстве школой демократический стиль общения руководителей и руководителей благотворно влияет на все стороны психологического климата школы, а особенно — на взаимоотношения педагогов и на их отношение к делу. Цели и задачи, вынашиваемые сообща, воспринимаются людьми близко к сердцу, выступают для них как свои собственные цели и задачи. Поэтому они сильнее стимулируют трудовую и творческую активность членов коллектива, повышают ответственность за качество индивидуальной и коллективной деятельности. Коллективному руководству воспитывает в людях чувство причастности ко всему, что делается в школе, стремление бороться за ее честь и доброе имя. Все это цементирует коллектив, превращает его в единое целое.

Другая черта стиля деятельности руководителей школы, играющая большую роль в сплочении коллектива, — деловая и творческая направленность в работе. Деловая направленность проявляется в умении директора школы и его заместителей подчинить всю свою деятельность интересам дела, в стремлении добиться не показных, а реальных успехов в обучении и воспитании учащихся. Формализм в работе, показуха и процентомания способствуют разобщению людей, порождают непринципиальность в их отношениях. Когда руководители делают акцент на внешней стороне деятельности школы, неизбежно снижается инициативность учителей в решении поставленных перед ними задач, падает их общественная активность. В связи с этим интересно привести данные, полученные в одном из наших исследований (А. С. Поляковой) на примере двух групп школ, существенно отличающихся стилем руководства и сплоченностью коллективов в пользу первой группы (особенно по коллегиальности в руководстве, теплоте и уважению к людям, готовности и умению оказать методическую помощь учи-

тельно, бережно использовать его труд и время, пропагандировать и внедрять в школе достижения педагогической науки и передового опыта и др.).

Выяснилось, что на педагогических советах школ первой группы обсуждаются преимущественно пути повышения профессионального мастерства учителя — та проблема, от решения которой зависит успех всего учебно-воспитательного процесса. Между тем во второй группе такие вопросы выносятся на коллективные обсуждения в 2,5 раза реже. Здесь внимание учителей нацеливается на внешнюю сторону дела — оформление документации, показатели успеваемости и дисциплины. В этом находит отражение формалистическая ориентация руководителей, направленная не столько на качество педагогического процесса, сколько на достижение показного благополучия в школе. Общественная активность педагогов тоже не вызывает здесь должного интереса — в отличие от первой группы школ, где она отнесена к числу первоочередных проблем. Это вполне естественно: развитое самоуправление требует высокой общественной активности членов коллектива.

В школах первой группы заседания педсоветов посвящены чаще всего анализу конкретного опыта учебно-воспитательной работы лучших учителей своей школы, тогда как во второй группе в подавляющем большинстве случаев на повестку дня выносятся общие теоретические вопросы психолого-педагогического характера. Даже в тех случаях, когда обсуждался прикладной вопрос — передовой педагогический опыт, здесь более охотно рассматривалась чужая практика, освещенная в печати, чем опыт работы своих учителей (почти в 7 раз чаще по сравнению с первой группой).

Конкретность проявляется также в четкости и определенности высказываемых в процессе обсуждения советов и рекомендаций. На педсоветах школ первой группы в среднем в 2 раза чаще, чем во второй группе, высказывались конкретные методические советы и пожелания, причем в 35% случаев они адресовались определенному лицу. Во второй группе удельный вес таких советов — всего 14% и подавляющее большинство их носило характер общих призывов («надо улучшить внеклассную работу», «выше поднять научно-технический уровень преподавания» и др.). Эти различия вызывались

прежде всего особенностями атмосферы на совещаниях. В школах первой группы от каждого выступающего ждали конкретных предложений, практических рекомендаций. В школах второй группы педагоги уделяли больше внимания обращали на объективность оценки своей работы.

Эффект обсуждения зависит от того, в какой мере выступающим удается убедить присутствующих в правильности своих оценок, мнений и выводов. Достижение этой цели во многом определяется аргументацией.

Как показали наблюдения, во второй группе школ выступавшие (в том числе докладчики), оперируя почерпнутыми из печатных источников данными, не обременяли себя обоснованием своих утверждений, в лучшем случае они прибегали к «авторитарной» аргументации — ссылались на название статьи, книги или на определенного автора. А в первой группе школ учителя, рассказывая о собственном опыте или о достижениях коллег (из своей или соседней школы), делились с присутствующими своими убеждениями, мыслями, хорошо ими продуманными. Поэтому они стремились найти убедительные слова, яркие факты, иллюстрирующие и подкрепляющие их суждения. Здесь разговор чаще всего велся от своего имени, что ко многому обязывало выступающих.

Это исследование выявило также другие интересные факты. В школах первой группы, возглавляемых ярко выраженными коллективистами, действия учителей одобрялись на педсоветах в среднем в три раза, а осуждались в 2,5 раза чаще, чем действия их коллег из школ второй группы, причем в школах первой группы преобладало «умеренное» осуждение, тогда как во второй критика часто приобретала характер разноса.

Вопреки ожиданиям, число выступающих на одном педагогическом совете в школах второй группы оказалось даже несколько выше, чем в школах первой группы. Но выяснилось, что этот показатель не может характеризовать активность коллектива, так как подавляющее большинство (80—90%) выступлений в школах второй группы относилось к категории заранее «запрограммированных» администрацией, в то время как в школах первой группы тон задавался самостоятельными выступлениями. Примечательно и то, что в школах второй группы на педсоветах выступали одни и те же учителя —

«штатные ораторы». Чаще всего их выступления вызывались конфликтными отношениями с дирекцией — стремлением ответить критикой на жесткую и нередко пристрастную критику с ее стороны и оправдаться перед своими коллегами или смягчить возникающие между членами коллектива в процессе дискуссии трения. Большую активность в этих школах проявляли и сами руководители — выступали иногда по 3—4 раза на одном педсовете.

По нашим данным причиной пассивности большинства учителей в школах второй группы обычно являются следующие факторы.

1. Осознание ненужности выступления: предложения и замечания учителей остаются без внимания или администрация на словах соглашается с ними, но практически их не реализует, руководители ставят на голосование лишь «свои» проекты решений, будто не было предложений других.

2. Опасение неприятных последствий своего выступления («вдруг скажешь не так, как надо», дирекция, бестактного замечания по поводу высказываемых мнений. Несомненно, это свидетельствует о низком уровне взаимоотношений в коллективе.

3. Отсутствие интереса к предмету обсуждения. Повестка дня не затрагивает волнующие учителей проблемы, постоянно говорится об одном и том же — о процентах успеваемости, о дисциплине, отчетности и др. Неудачен доклад: содержание его слишком абстрактное, в нем не отражен опыт работы учителей данной школы, не предложена конструктивная программа действий, а даны лишь призывы совершенствовать учебно-воспитательный процесс», «ликвидировать второгодничество» и т. п.

4. Неподобающее настроение. Резкая критика в докладе адрес многих учителей (20—25 человек). Замечания директора за мелкие нарушения дисциплины во время педсовета, за опоздание на педсовет, неприятный конфликт в процессе обсуждения и др.

5. Установка на пассивное участие. Члены коллектива привыкли к тому, что педсоветы сводятся, в основном, к прослушиванию докладов, содокладов, выступлений «штатных ораторов» и для свободного обмена мнениями времени почти не остается.

6. Усталость. Педсоветы проводятся сразу же после

уроков. Слишком продолжительный и скучный доклад, много однообразных содокладов, прочитываемых по бумажке — все это утомляет учителей и они, желая быстрее закончить совещание, проявляют интерес лишь к соблюдению регламента.

В школах первой группы эти негативные факторы отсутствуют. Активность общественного мнения закладывается здесь уже в тематике педсоветов, которая определяется с учетом основных ценностных ориентаций учителей. Она нацелена на повышение их профессиональной квалификации, продуктивности их труда. Конкретность коллективного разговора, ориентация его на деятельность учителей данной школы и на анализ положительного педагогического опыта, доброжелательная атмосфера на совещании, уважительное отношение к мнению каждого — все это существенно стимулирует общественную активность педагогов. Учитывается даже такая, казалось бы, мелочь: педсоветы проводятся не сразу после уроков, а в специально отведенное для этого время с тем, чтобы учителя успели отдохнуть после занятий.

В процессе обсуждения директор постоянно обращается к присутствующим — в форме просьбы («я бы просил В. А. высказаться по этому вопросу», «хотелось бы знать Ваше мнение, И. П.»), оценки («всегда приятно видеть активность наших молодых коллег и, скажу откровенно, что меня очень интересует их мнение»), вопроса («а что думают на этот счет наши математики?») и др. Все здесь направлено на стимулирование активности учителей в обсуждении поставленных проблем.

Велики различия между этими группами школ и по другим показателям. Так, средний индекс удовлетворенности учителей работой в школах первой группы составил 4,43 балла, а второй — лишь 3,77 балла. Максимальный разрыв между школами — по показателям удовлетворенности взаимопомощью и теплотой взаимоотношений в коллективе, четкостью и принципиальностью этих отношений, расходом времени на совещания и внеклассную работу, интересом учащихся к учебе, доброжелательностью и объективностью оценки труда учителя, педагогической профессией. А по некоторым показателям (удовлетворенности учебно-материальной базой, заработной платой и др.) разницы между ними вовсе не обнаружилось.

Значит, стиль руководителя прочными нитями связан не только с нравственно-психологической атмосферой в коллективе, но и существенно сказывается на отношении людей к своей профессии, более того — даже на отношении учащихся к учебе.

По данным исследований, руководитель школы влияет на сплоченность коллектива, его удовлетворенность работой, настроение, а также на эффективность его труда всеми чертами стиля своей деятельности, а не только проявлением коллегиальности в работе.

IV

Под понятием стиль руководства нередко подразумевают лишь одну черту деятельности — демократизм (или его противоположность — авторитарность). Демократизм, хотя и составляет одну из главных черт стиля руководства, тем не менее не исчерпывает его.

Условием социализма соответствует ленинский стиль руководства, который является эталонным для нашего общества. Главная отличительная особенность ленинского стиля — гармоническое сочетание в нем всех черт, необходимых для эффективного управления: политической направленности, компетентности и деловитости, заботы о людях и требовательности, коллегиальности и новаторства, энергичности и смелости и др. Ленинский стиль руководства — это прежде всего «забота о человеке, признание его достоинств и попытка, внимательное отношение к его нуждам и просьбам»⁶.

С психологической точки зрения стиль руководителя представляет собой выражение его личности в данных условиях. Однако особенности личности служат лишь предпосылкой формирования стиля: последний представляет собой результат функциональной интеграции устойчивых психологических свойств и особенностей личности, которая осуществляется лишь в процессе организаторской деятельности. В формировании стиля существенную роль играет направленность деятельности субъекта

⁶ Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. М., 1973, с. 197.

на достижение лучших результатов (Е. А. Климов, В. С. Мерлин). Психологические продукты такой функциональной интеграции можно рассматривать как стилевые умения — умения выполнять управленческие функции определенными способами. Поэтому можно соглашаться с авторами, трактующими стиль как систему методов и приемов работы (Ф. Ф. Аунапу, И. П. Волков, А. А. Годунов, Е. А. Климов, И. В. Поктев, В. С. Мерлин, Ю. А. Самарин и др.), имея в виду, что умения проявляются как раз в способах и приемах деятельности. Проявления функционально-психодинамических умений выступают как основные черты стиля руководящей деятельности. Сказанное позволяет говорить о функционально-психологической природе стиля руководства и представить его как систему взаимосвязанных функционально ориентированных черт.

Исследование стиля деятельности директоров школ позволило выделить в ней пять основных черт.

Первая черта — *уважение к людям* — состоит из проявлений нравственных, эмоциональных и коммуникативных качеств директора (чуткости, внимательности, простоты и доступности, незлопамятности, умения замечать в людях положительное, тактичности, эмоциональной уравновешенности и др.).

Вторая черта — *коллегиальность в работе* — складывается из показателей, характеризующих умение руководить коллегиальными методами и стимулировать процесс самоуправления в коллективе. Важнейшие среди них: умение прислушиваться к критическим замечаниям и предложениям учителей и умение воздействовать на учителя, опираясь на помощь коллектива. К этой группе относятся умения советоваться, отменять принятые ранее решения, если обнаружена их ошибочность, рационально использовать труд и время педагогов; объективность и принципиальность и др.

Третья черта — *деловая направленность* — проявляется прежде всего в умении оказать компетентную помощь учителю в работе. Она тесно связана с мастерством директора как воспитателя учителей с его умением четко и ясно инструктировать, разбираться в силе и слабости каждого учителя, со стремлением добиться высоких результатов в обучении и воспитании и др.

Четвертая черта — *новаторство* — включает умения

пропагандировать и внедрять в коллективе достижения педагогической науки и передового опыта, показывать пример педагогического мастерства, вносить ценные предложения по совершенствованию деятельности коллектива; инициативность и изобретательность в работе, увлеченность трудом, требовательность к себе.

Пятая черта — *требовательность* — выражает волевые качества директора, его умение предъявлять требования к людям, настойчивость, решительность, уверенность в себе.

Одна из особенностей общей структуры стиля руководства — избирательность взаимосвязей его черт. Так, уважение к людям и коллегиальность коррелируют настолько тесно, что образуют, по существу, одну сложную черту — коллективность. Наличие тесных связей свидетельствует о том, что проявление одной черты влияет на функциональную эффективность коррелирующей с ней другой черты. Так, полезный эффект новаторства находится в тесной зависимости от деловой направленности и деловитости директора, его требовательности, трудолюбия, способности показать другим пример педагогического мастерства, умения экономно распорядиться трудом и временем учителя. Как показывают наблюдения, при отсутствии этих качеств новаторство вырождается в бесконечные разговоры о новинках педагогики и психологии, не дающие практического эффекта.

Требовательность наиболее тесно коррелирует с новаторством и слабо связана с коллективностью. Жесткая требовательность тесно сочетается с низкой коллективностью — эти свойства оказываются трудно совместимыми.

Обнаружилась тесная зависимость действенности руководства от всех черт стиля. Эффективный стиль отличается гармоничностью структуры, в нем все черты ярко выражены. Неэффективному стилю свойственна дисгармония компонентов. В нем доминирует, как правило, одна черта — требовательность. В высокоэффективном же стиле наблюдается некоторое преобладание коллективности и деловитости. Очевидно, особенности стиля руководства в значительной мере определяют эффективность деятельности коллектива, и в то же время состояние последнего предъявляет те или иные требования к стилю. При рассмотрении стиля на индивидуально-психологиче-

ском уровне обнаружилось своеобразие его структуры у каждого директора школы⁷.

Результаты исследования дают основание определить стиль руководства как повторяющуюся специфическую систему способов взаимодействия директоров с учителями, обладающую внутренней целостностью и выработанную в целях адаптации деятельности к условиям ее осуществления — объективным (прежде всего — обусловленным функциями управления) и субъективным.

V

Стиль руководства школой — важнейший фактор социально-психологического климата учительского коллектива.

Эффективность влияния стиля на психологию коллектива зависит от гармоничности структуры стиля, от яркости проявления всех основных его черт: уважения к людям, коллегиальности в работе, деловой направленности, новаторства и требовательности.

Исследования показали, что стиль руководства школой оказывает наибольшее влияние на психологические состояния и деятельность учителя не прямо, не в результате непосредственных, личных контактов руководителей с учителем, а опосредствованно — путем регулирования его взаимоотношений с другими членами коллектива, психологического климата в целом. Причем стиль руководства больше всего воздействует на формирование внутренних отношений педагогов к своим коллегам, к труду. Даже взаимоотношения учителя с учащимися в конечном счете во многом определяются стилем взаимоотношений руководителей школы и педагогического коллектива, царящей в школе социально-психологической атмосферой.

Стиль деятельности руководителей накладывает заметный отпечаток на их престиж и авторитет в коллективе. Как показали исследования, отношение учителей к директору в наибольшей степени зависит от его уважения к людям (отзывчивости, теплоты, умения замечать

⁷ Подробно см.: Шакуров Р. Х. Психологические характеристики директоров. — Народное образование, 1972, № 8.

и подчеркивать достоинства учителя, тактичности, коллегиальности в руководстве и деловой направленности).

На наш взгляд, ведущее влияние человеческих качеств на авторитет руководителя школы во многом объясняется тем, что они играют наиболее важную роль в удовлетворении морально-психологических потребностей учительского коллектива и в формировании его эмоционального климата. Педагогическая деятельность требует от человека большого напряжения душевных сил и энергии. Динамичность и высокий темп школьной жизни, создавая большие психологические нагрузки на учителя, усиливают его потребность в эмоциональном комфорте, в теплоте человеческого общения, в чуткости, доброжелательности и справедливости со стороны окружающих. Удовлетворение этой потребности выступает в качестве важного условия поддержания нормального «самочувствия» учителя в коллективе.

Указанная особенность ценностных ориентаций учителей определяется и спецификой профессиональной деятельности педагогической деятельности, предъявляющей высокие требования к моральному облику всех ее участников, а особенно директора — учителя учителей. Следует отметить, что повышенное значение нравственных качеств директора школы для членов педагогического коллектива доказывается данными исследователями.

Так, И. Г. Захаров, опросив значительную группу учителей Киевской области, отметил, что «таким качествам, как чуткость, человечность, внимательное отношение к людям, учителя придают очень большое значение (в какой-то мере это оказалось неожиданным для организаторов опроса). 82% назвали эти качества в числе трех необходимых директору. Учителя хотят видеть в директоре прежде всего внимательного человека, способного заметить и поддержать успех, понять и помочь в трудностях и неудачах»⁸.

Аналогичные результаты были получены и Г. Д. Долинским, опросившим несколько тысяч учителей в различных областях Украины, и А. Г. Ковалевым в Ленинграде. В частности, по данным А. Г. Ковалева, нравственные и коммуникативные качества руководителя, его

⁸ Захаров М. Г. Организация труда директора школы. М., 1971, с. 70.

характерологические черты учителя ценят значительно выше, чем хозяйственные работники»⁹.

Одна из главных задач руководителя школы заключается в том, чтобы выработать такой стиль деятельности, который максимально способствует творческому росту учителя, формированию благоприятных для этого условий.

В одном из наших исследований были опрошены директора двух групп школ: первая — лучшие школы, где учительские коллективы трудятся творчески и из года в год добиваются высоких результатов в учебно-воспитательной работе. Вторая — «обычные» школы, ничем не примечательные. Отвечая на вопрос «Какие качества характера и умения больше всего помогают Вам стимулировать творческий рост учителя, его работу над собой?», директора второй группы отметили, что при решении этой задачи они прежде всего опираются на умение оказывать методическую помощь учителю, контролировать его работу и настойчиво требовать. Директора же лучших школ, не умаляя значения этих качеств в повышении квалификации педагогов, тем не менее на первое место поставили умение замечать и своевременно поддерживать успех в работе учителя, популяризировать в коллективе его достижения, показывать, как в результате творческих усилий самого педагога из года в год совершенствуется его профессиональное мастерство. А между тем руководители второй группы назвали эти качества в 11 раз реже.

Нетрудно заметить, что здесь мы сталкиваемся с двумя принципиально разными подходами к делу. Если в первом случае профессиональный рост учителя ставится в прямую зависимость от методических советов директора, от контроля и требований извне, то во втором к педагогу подходят как к творчески активной личности, в деятельности которой всегда есть что-то положительное. Поэтому задача руководителя сводится в первую очередь к тому, чтобы найти это положительное и, поощряя и мобилизуя созидательную энергию самой личности, помочь ему развиваться, опираясь на потребность педагога в творчестве и самоутверждении.

⁹ См.: Ковалев А. Г. Курс лекций по социальной психологии. М., 1972.

Данные опроса директоров перекликаются с результатами другого нашего исследования, в котором прослеживались взаимосвязи между творческой активностью и различными компонентами психологического климата учительского коллектива. Как выяснилось, удовлетворенность педагогов творческой атмосферой в школе в наибольшей степени зависит от доброжелательности и объективности оценки их труда, теплоты взаимоотношений в коллективе и развития коллегиальных форм управления.

Как отмечалось, один из главных результатов коллегиального руководства — здоровое общественное мнение педагогического коллектива, оказывающее огромное влияние на творческую активность личности. Когда коллективное мнение сосредоточено вокруг актуальных педагогических проблем, требовательно и доброжелательно оценивает деятельность учителя, поощряет его достижения и тактично подсказывает ему пути исправления недостатков, создается та живительная атмосфера, которая питает чувство чести педагога, активизирует его творческие усилия и стремление добиться высоких результатов в работе.

Результаты исследований подтверждают тем самым, что главный путь повышения творческой активности учителя — совершенствование методов воздействия на его мотивационную сферу и стимулирование его самостоятельных усилий.

Разумеется, в создании творческой атмосферы в школе большое значение имеет и пропаганда педагогических знаний, особенно — ее руководителями. Отсюда — высокие требования к их научно-практической компетентности, умению информировать коллектив о достижениях в области педагогики, психологии, частных методик, умению воодушевлять других своим примером, квалифицированно анализировать деятельность педагогов и давать им дельные советы. Многие директора считают компетентность и личный пример основными условиями эффективного воздействия руководителя на профессиональное самосовершенствование педагога: «Стимулировать работу учителя над собой в наибольшей степени помогают мне осведомленность в новых формах и методах педагогической работы, знание задач, поставленных перед школой, умение показать учителю необ-

ходимость совершенствования своей профессиональной культуры»; «Думаю, что в первую очередь директор должен быть знаком с новинками методики, технического прогресса и, посещая уроки, на эти моменты обращать внимание»; «Творческий рост учителей больше всего стимулирует личный пример директора и его заместителей. Я первая составляю план самообразования и показываю учителям, как оформляю результаты своей работы. В течение года 6—8 раз выступаю с докладами перед коллективом, приглашаю на свои уроки».

Директора правильно отмечают, что один из важных факторов формирования творческой атмосферы — это рациональное использование сил и времени учителя, предоставление ему свободных от занятий дней. Когда нет свободного времени, не может быть и речи об эффективном стимулировании творческого роста педагога. В связи с этим уместно отметить, что при сравнении психологических особенностей директоров школ первой и второй групп обнаружилась такая примечательная деталь: в числе показателей, в наибольшей степени дифференцирующих две группы руководителей, оказалось и умение беречь труд и время педагогов.

Формирование творческого микроклимата в учительском коллективе — не только одна из актуальных, но и сложных задач. Она под силу лишь объединенным усилиям всех коммунистов школы, всех педагогов. Но для этого необходимо прежде всего совершенствовать стиль деятельности руководителей школы в соответствии с требованиями, предъявляемыми партией. В докладе на XXV съезде КПСС Л. И. Брежнев сказал: «Современный руководитель должен органически соединять в себе партийность с глубокой компетентностью, дисциплинированностью с инициативой и творческим подходом к делу. Вместе с тем на любом участке руководителям обязан учитывать и социально-политические, воспитательные аспекты, быть чутким к людям, к их нуждам и запросам, служить примером в работе и в быту»¹⁰.

Только руководители, отвечающие этим требованиям, могут возглавить творческий поиск современного учительского коллектива, эффективно содействовать опти-

¹⁰ Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 70.

мизации его социально-психологического климата и повышению качества учебно-воспитательного процесса в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социальная психология. Под ред. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. М., Политиздат, 1977, стр. 7.
2. Шакуров Р. Х. «Белая успеваемость» директора школы. — Лит. газ., 1972, 2 февр.