

Ю. Н. Слепко

Изменение представлений учащихся об учителе в период обучения в средней и старшей школе

В статье рассматривается проблема критериев оценки эффективности профессиональной деятельности на примере анализа личности и деятельности учителя. Анализируются классификации критериев профессионализации А. К. Марковой и Ю. П. Поваренкова. На примере эмпирического исследования отношения учащихся к учителю рассматривается содержание и развитие социально-профессиональных требований к педагогу как форма критерия профессиональной продуктивности педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионализация, критерии эффективности профессиональной деятельности, профессиональная продуктивность, удовлетворенность деятельностью, отношение, вариативность представлений.

Ju. N. Slepko

Change of Pupils' Representations about a Teacher During Training in Secondary and High School

The problem of criteria to evaluate effectiveness of professional activities by analyzing the individual and the activities of the teacher. Are analyzed the classifications of professionalization criteria by A.K Markova and Ju.P. Povarionkov. On the example of the empirical study of student's attitude to the teacher are considered maintenance and development of social and professional requirements for teacher training as a form of the criterion of productivity teaching.

Key words: professionalization, professional performance criteria, professional productivity, satisfaction with activities, attitude, ideas variability.

Оценка эффективности профессиональной деятельности учителя является одним из наиболее проблемных вопросов, решаемых педагогической психологией. Определяя содержание оценки работы учителя, исследователи сталкиваются с рядом вопросов, которые и задают ее проблемный характер. В первую очередь – это определение параметров оценки как «количественных и качественных показателей, по которым оценивается эффективность деятельности» [10, с. 27]. Проблемный характер определения параметров оценки эффективности педагогической деятельности был показан нами в [8, 9]. Не менее значимым является вопрос методов оценки, напрямую зависящий от определения параметров оценки работы учителя. В данной статье мы обращаемся к третьему – наиболее принципиальному вопросу определения критериев оценки эффективности педагогической деятельности.

Одной из более широких (семь групп критериев) является классификация критериев эффективности профессиональной деятельности, предложенная А. К. Марковой [3]. Потребность в выделении достаточно большого числа критериев объ-

ясняется тем, что А. К. Маркова рассматривает профессионализм человека как «не только достижение им высоких профессиональных результатов, но только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств» [3, с. 52]. В соответствии с таким пониманием труда А. К. Маркова выделяет в нем мотивационную и операциональную сферы, каждая из которых наполняется конкретным психологическим и педагогическим содержанием. Так, единицами мотивационной сферы являются смыслы, мотивы, цели труда, удовлетворенность деятельностью; операциональная сфера – это приемы, технологии и средства достижения поставленных целей. С целью оценки эффективности труда, оценки профессионализма, А. К. Маркова предлагает использовать следующие группы критериев: 1) объективные и субъективные; 2) результативные и процессуальные; 3) нормативные и индивидуально-вариативные; 4) критерии наличного уровня и прогностические критерии; 5) критерии профессиональной обучаемости и творческие критерии;

б) критерии социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе и критерии профессиональной приверженности; 7) качественные и количественные [3, с. 55–58]. Совокупность и специфическое сочетание этих критериальных характеристик составляют суть профессионализма как последовательного овладения качествами профессионала.

Не вдаваясь в подробный анализ содержания критериев профессионализма А. К. Марковой, отметим, что выделение каждой из предлагаемых групп основывается на наличии ряда противоречий, в ходе решения которых осуществляется процесс профессионального роста. Например, выделение объективных и субъективных критериев профессионализации – это определение того, насколько человек соответствует требованиям профессии, и того, насколько профессия соответствует требованиям человека. Выделение нормативных и индивидуально-вариативных критериев требует определения, с одной стороны, степени усвоения человеком норм, правил, эталонов профессии, с другой, стремления индивидуализировать свой труд, самореализовать в нем свои личные потребности. Даже на примере этих двух групп критериев ясно, что задача определения уровня профессионализма представляется весьма трудоемкой. Это объясняется необходимостью установить не только соответствие наличного уровня профессионализма объективным и субъективным критериям, но и оптимальное сочетание всех групп критериев на разных уровнях профессионального развития – допрофессионализме, профессионализме, суперпрофессионализме (высший профессионализм), непрофессионализме (псевдопрофессионализме) и послепрофессионализме [3].

С иных теоретических оснований подходит к классификации критериев профессионализации Ю. П. Поваренков [6]. Основанием для выделения ведущих критериев является содержание базового противоречия профессионального становления личности, согласно которому «в основе детерминации профессионального развития лежит противоречие между социально-профессиональными требованиями, условиями, с одной стороны, и индивидуальными притязаниями, ожиданиями человека, с другой» [6, с. 262]. Решение данного противоречия на разных этапах профессионального становления фиксируется тремя ведущими критериями – профессиональной продуктивностью, профессиональной идентичностью и профессиональной зрелостью. Ю. П. Поваренков выделяет

две наиболее важные характеристики этих критериев: 1) «критерии профессионализации являются диахроническими, то есть они действуют на всех этапах профессионального пути, но имеют разную форму проявления»; 2) «отдельные критерии профессионализации и на стадии профессионального обучения, и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности активно взаимодействуют между собой и образуют интегральный или комплексный критерий, в котором объединяются три исходных» [6, с. 103].

Общее для обеих классификаций – это выделение объективной, социально-профессиональной стороны труда учителя и субъективной, характеризующей личность учителя с позиции индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих успешность его труда. Наибольшие трудности при оценке работы учителя возникают тогда, когда необходимо зафиксировать объективную, социально-профессиональную составляющую труда учителя. Для ее оценки необходимо учесть большое число компонентов труда учителя. Так, в классификации А. К. Марковой к таковому следует относить производительность труда, количество и качество, надежность продукта труда (объективные критерии); желаемые обществом результаты труда (результативные критерии); усвоение норм, правил, эталонов профессии (нормативные критерии); достигнутый уровень профессионализма (критерии наличного уровня) и др. Отсюда возникает реальная проблема определения не только конкретных параметров оценки, но и определения субъектов оценки труда учителя.

Рассмотрим в качестве примера критерий профессиональной продуктивности в классификации Ю. П. Поваренкова, или объективный критерий в классификации А. К. Марковой. В обоих случаях речь идет об установлении степени соответствия труда учителя социально-профессиональным требованиям (требованиям профессии). Учитывая, что педагогическая деятельность относится к типу профессий «человек-человек», использование традиционных для оценки продуктивности параметров производительности, качества и надежности представляется ограниченными. Когда мы рассматриваем систему деятельности «человек-машина», то со стороны предмета деятельности перед нами «человек-оператор и машина, посредством которой он осуществляет трудовую деятельность, связанную с производством материальных ценностей, управлением, обработкой информации и т. д.» [1, с. 469]. То есть предмет дея-

тельности – это материальный предмет, не обладающий свойствами целенаправленной и мотивированной самостоятельной активности.

В тех же случаях, когда мы говорим о системе «человек-человек (группа)» взаимодействие субъекта и предмета деятельности усложняется. Степень усложнения, по мнению А. В. Карпова, такова, что «анализ наиболее сложного класса видов профессиональной деятельности – «субъект-субъектного» (в отличие от более простого – «субъект-объектного») позволил сделать вывод, согласно которому ее психологическая структура включает очень своеобразный, «нередуцируемый» к другим уровням, уровень организации – метадеятельностный ... сама суть этого класса деятельностей, а особенно таких его видов, как управленческая, организационная, педагогическая и т. д. состоит в том, что с собственно содержательной стороны она разворачивается как процесс взаимодействия субъекта деятельности не с «объектом» в привычном понимании, а с аналогичной ей по природе и как бы равномошной системой – деятельностью других членов организации (группы). Следовательно, сама управленческая деятельность разворачивается как своеобразная «деятельность с деятельностями», как «деятельность по организации других деятельностей», как «деятельность второго порядка...» [2, с. 15].

Субъект-субъектный характер труда учителя задает особый характер социально-профессиональных требований в том смысле, что их содержание определяется всеми субъектами труда вне зависимости от степени их компетентности (государство в лице органов управления образованием, коллеги, родители, учащиеся). Если содержание требований заказчика выступает в нормативно одобренной и понятной форме, то требования родителей и учащихся в большинстве своем подчинены их психологическим особенностям – системе ценностей, мотивов, социальному статусу и др.

В связи с этим эксплицировать эти требования, перевести их на нормативный уровень представляется задачей достаточно сложной.

В проведенном нами исследовании изучались особенности отношения учащихся к личности и деятельности учителя. Анализ содержания отношения позволил, во-первых, выделить конкретные параметры оценки работы учителя и определить наиболее или наименее приоритетные среди них. Во-вторых, анализ динамики отношения дал возможность оценить не только изменение удовлетворенности работой учителя, но и показать варьирование содержания параметров оценки его работы в разные периоды школьного обучения. В-третьих, результаты позволили соотнести параметры оценки работы учителя учащимися с традиционно выделяемыми – деятельностью, общением и личностью учителя [4, 5].

Предлагая учащимся 5–11-х классов общеобразовательных школ (n=491) выделить качества, черты личности, особенности личности идеального с их точки зрения учителя, мы сравнивали их количество с качествами личности реального, работающего с детьми учителя. Соотнесение числа качеств идеального и реального учителя дало возможность оценить степень удовлетворенности работой учителя и проследить ее динамику с 5 по 11 класс.

Анализ показал, что в динамике удовлетворенности наблюдаются периоды резкого подъема и спада: максимально низкий уровень удовлетворенности наблюдается в 6 классе, а пик удовлетворенности приходится на 7 класс. В целом динамика характеризуется общим ростом удовлетворенности личностью и деятельностью учителя с 5 по 11 класс. Однако говорить о том, что эта динамика носит линейный характер нельзя. На рисунке 1 отчетливо видно, что периоды роста удовлетворенности сменяются периодами достаточно резкого спада в каждом следующем классе.

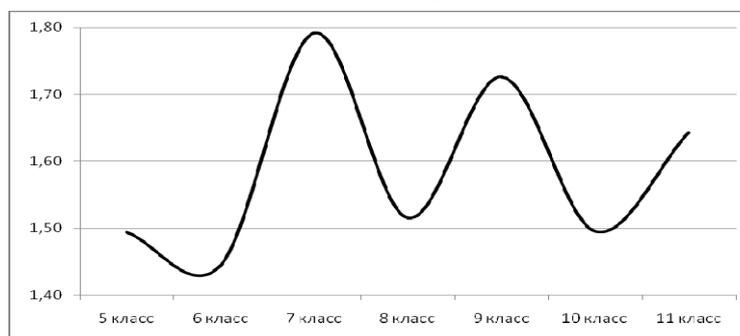


Рис. 1. Динамика удовлетворенности личностью и деятельностью учителя

Дополнительным показателем, уточняющим особенности выявленной динамики, является вариативность удовлетворенности. Учитывая, что вариативность требований к идеальному и реальному учителю отражает степень разнообразия требований учащихся, мы выявили, что ее динамика в целом схожа с динамикой удовлетворенности. При том, что рост удовлетворенности наблюдается в 7, 9 и 11 классах, максимальная вариативность требований к учителю характерна для 5, 7, 9 и 10 классов. Данный факт можно было бы объяснить тем, что когда в 7, 9 и 11 классах разница между образом реального и идеального учителя становится минимальной, по-

вышается нереальная удовлетворенность работой учителя, а снижается количество характеристик идеального учителя. Однако динамика отношения к идеальному и реальному учителю показывает (рисунок 2), что на протяжении всего периода обучения в школе разница между образом идеального и реального учителя остается статистически достоверной. Сравнивая отношение к идеальному и реальному учителю, мы выявили, что различия между ними во всех классах являются статистически достоверными на уровне $p \leq 0,001$. И только в 10 классе различия достоверны на уровне $p \leq 0,05$.

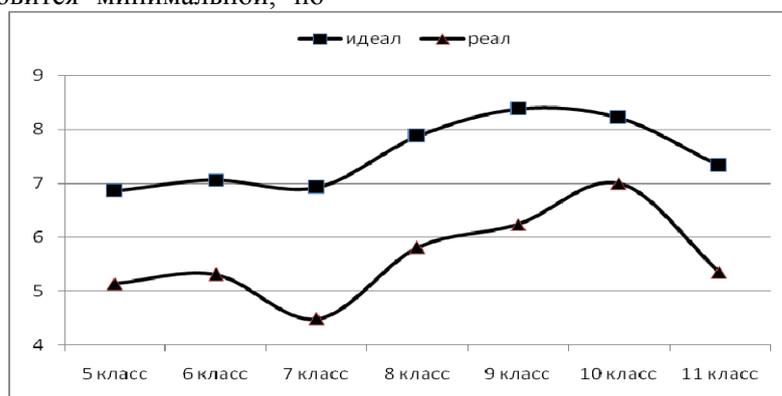


Рис. 2. Динамика отношения к идеальному и реальному учителю

Разложив динамику вариативности отношения к учителю на вариативность представлений об идеальном и реальном учителе, мы обнаружили, что образ идеального учителя с 5 по 11 класс остается практически неизменным, тогда как образ реального учителя претерпевает качественные изменения на протяжении всего обучения в средних и старших классах школы. Динамика вариативности отношения к реальному учителю характеризуется постепенным ростом и пиком вариативности в девятом классе с сохранением высоких показателей в старшей школе. В связи с этим говорить о схожести динамики отношения и динамики вариативности представлений об учителе нельзя.

Рост вариативности представлений о реальном учителе достаточно хорошо согласуется с изменением индивидуально-психологических особенностей личности в подростковом возрасте. В этот период жизни важнейшими новообразованиями являются становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции, становление сложных форм аналитико-синтетической деятельности, переход к абстрактному, теоретическому мышлению [7]. В связи с этим подросток,

соотнося себя с другими, стремится увеличить число характеристик, которыми он оценивает личность и деятельность другого. А приобретаемый индивидуальный опыт общения с другими в подростковом возрасте делает личность человека крайне индивидуальной, что и приводит к разнообразию в оценках реального учителя. Эти и другие характеристики личности в подростковом возрасте указывают на рост с возрастом ребенка степени индивидуальности требований к учителю при том, что количество этих характеристик также растет.

Библиографический список:

1. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1976. – 640 с.
2. Карпов, А. В. Две основные парадигмы разработки психологической теории деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2009. – Вып. 25. – С. 14–22.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 184 с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
6. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 400 с.
7. Прихожан, А. М. Подростковый возраст [Текст] / А. М. Прихожан // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 389–390.
8. Слепко, Ю. Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности [Текст] / Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – Психолого-педагогические науки. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 2. – Т. II. – С. 216–220.
9. Слепко, Ю. Н. Содержание понятия «эффективность профессиональной деятельности» [Текст] / Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – № 4. – Т. II. – С. 193–198.
10. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 192 с.