

Ю. Н. Слепко

Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю

Статья посвящена анализу отношения субъектов образовательного процесса (учащихся) к личностным и деятельностным характеристикам учителя. Сравниваются традиционные модели структуры педагогической деятельности, выделяемые Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и ряд других. Эмпирический анализ оценки учащимися учителя позволяет выделить структуру отношения, которая сравнивается с теоретической выделенной структурой в педагогической психологии. Формулируется предположение о специфичности эмпирической структуры отношения и необходимости ее дальнейшей факторизации.

Ключевые слова: структура педагогической деятельности, личность учителя, общение учителя, деятельность учителя, профессиональные способности, эффективность педагогической деятельности.

Yu. N. Slepko

Theoretical and Empirical Structure of Pupils' Attitude to the Teacher

This article analyzes relationships between subjects of the educational process (students) to the personal characteristics of the activity and the teacher. Traditional models of the structure of the pedagogical activity allocated by N.V. Kuzmina, A.K. Markova, L.M. Mitina and others are compared. An empirical analysis of students' assessment of a teacher allows to allocate the structure of the relationship, which is compared with the theoretical selected structure in educational psychology. Hypothesis of the specificity of the empirical structure of the relationship and the need for further factorization is formulated.

Key words: a structure of educational activities, teacher's personality, a teacher's communication, a teacher's activity, a professional ability, efficiency of educational activities.

В педагогической психологии модели структуры деятельности учителя представлены достаточно подробно в работах И. А. Зимней [3], Н. В. Кузьминой [4; 5], А. К. Марковой [6; 7], Л. М. Митиной [8] и др. В этих и других исследованиях наблюдается как общее, так и специфичное в понимании того, каково содержание работы учителя, какие элементы наполняют ее структуру, какие из них более, а какие менее важны. Остановимся кратко на их содержании.

В работах Н. В. Кузьминой акцент при определении структуры педагогической деятельности делается на трех ее составляющих – компонентах педагогической деятельности (конструктивный, организаторский и коммуникативный), мотивах педагогической деятельности и педагогических способностях [5]. Выделение трех компонентов деятельности позволило Н. В. Кузьминой описать предметно-практическую, внешнюю сторону его труда, включающую в себя: а) деятельность, связанную с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием планов (*конструктивная деятельность*); б) организацию своего изложения (рассказ, беседа, лекция), организацию своего пове-

дения (педагогические действия в реальных условиях деятельности), организацию деятельности детей (коллективной, групповой и индивидуальной), их действий и поступков (*организаторская деятельность*); в) взаимоотношения между учителем и учащимися (*коммуникативная деятельность*).

Мотивы педагогической деятельности рассматриваются Н. В. Кузьминой как основа выбора педагогической профессии. В свою очередь выбор профессии связан с уровнем и развитием удовлетворенности трудом, низкий уровень которой, по мнению Н. В. Кузьминой, связан с достаточно серьезными изменениями в мотивации деятельности до и после начала самостоятельной профессиональной деятельности. В случае снижения удовлетворенности и возникновением соответствующих трудностей компенсировать их могут педагогические способности [5, с. 132]. Под последними Н. В. Кузьмина понимает «индивидуальные психические свойства личности, которые делают человека пригодными к определенной деятельности, так как от них зависит легкость приобретения знаний и умений в той или другой деятельности, но развиваются эти психи-

ческие свойства в процессе самой этой деятельности» [5, с. 133]. Сочетание общих и специальных способностей позволяет учителю осуществлять педагогическую деятельность на достаточно высоком уровне профессионального мастерства.

Итак, разнообразие составляющих педагогическую деятельность компонентов в концепции Н. В. Кузьминой можно объединить в группы характеристик предметно-практической деятельности, условием для осуществления которых являются педагогические способности учителя, определяющие также и удовлетворенность трудом.

Если для Н. В. Кузьминой базовой является категория способностей, то в исследованиях А. К. Марковой такой категорией выступает профессиональная компетентность [7]. Ее содержание отражает две стороны труда учителя – *процесс* и *результат* труда. К процессуальным составляющим автор относит педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя, к результативным – обученность и воспитанность школьников. Компетентность в таком случае определяется так: «профессионально компетентным является ... такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [7, с. 8–9].

Помимо того, что компетентность проявляется через процессуальную и результативную стороны труда, условием для определения ее уровня является развитие психических особенностей учителя – объективно необходимых для труда (профессиональные знания и умения) и психологических характеристик труда учителя (профессиональные позиции и психические особенности) [7, с. 8]. Складывающаяся таким образом целостная картина труда учителя позволяет А. К. Марковой говорить о том, что деятельность, общение, личность, обученность и воспитанность, проявляющиеся на объективном и субъективном уровне, – все это «показатели, критерии для сопоставления эффективности, результативности учителей и, в конечном счете, оценки их компетентности» [7, с. 8].

Идея целостного анализа труда учителя имеет еще большую представленность в исследованиях Л. М. Митиной [8]. В качестве центральной выступает уже не категория педагогического труда, а категория личности учителя. Она не исключает из анализа педагогическую деятельность, но находится с ней в особых методологических отношениях. Идея целостного анализа педагогической деятельности в исследованиях Л. М. Митиной реализована следующим образом.

В первую очередь автор определяет концептуальную схему труда учителя, который предстает в виде «многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности педагога» [8, с. 27]. Каждая часть этого пространства включает компоненты: а) деятельность – это педагогические задачи, средства и способы, анализ и оценка педагогических действий, подготовительная работа и внеклассная работа; б) общение – аффективная, интерактивная, самопрезентационная, социально-перцептивная и информационная функции деятельности учителя; в) личность – педагогическое целеполагание, мышление, направленность, рефлексия и такт [8, с. 27].

Далее Л. М. Митина указывает, что деятельность педагога включает и других субъектов образовательного процесса (учащиеся, администрация школы, коллеги, родители и др.), с которыми она связывается многообразными отношениями и взаимодействиями: «Эти связи, – пишет автор, – и их иерархии образуют интегральные характеристики личности и труда учителя, детерминируют его профессиональное развитие и сами, по сути, являются объектом развития» [8, с. 59]. К таким интегральным характеристикам Л. М. Митина относит направленность, компетентность и гибкость учителя.

Направленность, как система ценностных ориентаций, включает направленность на ребенка, на себя, на предметную сторону профессии учителя; компетентность – это «знание предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [Митина, 2004; С. 75]; гибкость – это «сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и за-

даче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации...» [8, с. 79].

Обобщая эти и другие исследования, И. А. Зимняя указывает, что выделяемые Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. компоненты педагогической деятельности отражают не вообще все стороны деятельности учителя, а ее субъективную сторону. Так, она пишет: «В целом, существующие представления о структуре субъектных свойств (качеств, характеристик, факторов) дают основание выделить следующие четыре группы: 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков; 2) способности; 3) личностные свойства, включая направленность; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле» [3, с. 84].

Утверждение И. А. Зимней на наш взгляд не выглядит противоречивым, так как хорошо согласуется с логикой определения предмета исследования педагогической деятельности, изучаемой на стыке таких дисциплин, как педагогика, педагогическая психология, психология труда и др. В дополнение идеи И. А. Зимней следует указать, что в рассмотренных концепциях значительно больше общего, так как структура труда учителя, по сути, сводится к трем составляющим – деятельности, общению и личности. Каждая из них отражает три аспекта трудовой деятельности человека, на которых акцентирует внимание В. Д. Шадриков: предметно-действенный (как процесс, в котором человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда), физиологический (как «функция человеческого организма»), психологический (как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т. д.) [12, с. 23–24].

Также следует указать и на то, что рассмотренные модели труда учителя носят характер *теоретических* в том смысле, что за основу выделения компонентов структуры педагогической деятельности авторами взят традиционный для российской психологии деятельностный подход [11]. Теоретическое выделение трех составляющих труда учителя (деятельности, общения и личности) наполняется далее конкретным психологическим содержанием, которое проходит эм-

пирическую проверку на предмет валидности содержанию категорий деятельности, общения и личности. Не вдаваясь в детальное обсуждение рассматриваемых концепций, отметим один существенный их недостаток. Каждый автор, выделяя компоненты труда учителя, указывает на возможность их использования для оценки эффективности деятельности учителя. При этом утверждается (см. например А. К. Маркову, Л. М. Митину), что деятельность учителя не ограничивается его самостоятельной активностью, а включает других субъектов (ученики, родители, коллеги и др.), роль которых в образовательном процессе достаточно высока. В большинстве случаев они являются субъектами в смысле саморазвития, самообразования и пр., оставаясь в процедуре оценки работы учителя объектами воздействия. Мы же предлагаем подойти к этому вопросу несколько иначе.

Анализ отношения к деятельности и личности учителя субъектов образовательного процесса позволяет дополнить теоретическую модель его труда моделью *эмпирической*, полученной на предмете реальной практической деятельности. Это не исключит из анализа эффективности предложенные ранее компоненты, но способствует их содержательному наполнению. Данный вопрос носит характер не только чисто эмпирический по ряду причин. Во-первых, анализ отношения субъектов образования (в нашем исследовании это учащиеся) позволит соотнести теоретическую модель труда учителя (деятельность, общение, личность) с моделью эмпирической на предмет их однородности. Во-вторых, отношение к учителю учащихся, являясь отражением их индивидуальных особенностей, может быть связано с их физиологическими, психологическими, социально-психологическими и др. особенностями.

Первая задача явилась предметом настоящего исследования, в котором приняли участие учащиеся 5–11 классов общеобразовательных школ г. Ярославля (n=491). Испытуемым предлагалось выделить качества, черты, особенности личности и деятельности, которые они используют для оценивания учителя. Всего было выделено таких характеристик 5787, которые далее подверглись процедуре анализа синонимического ряда, целью которого было сокращение количества характеристик за счет наличия между ними одинакового или очень близкого лексического значения. Источники синонимического анализа: Толковый словарь русского языка [9], Словарь русских си-

нонимов [1] и ряд других. В ситуациях затруднения анализа лексического значения характеристики проходили процедуру экспертной оценки, в которой участвовали специалисты эксперты (по филологии, психологии и педагогике). Результатом синонимического анализа было сокращение числа характеристик до 76 (то есть ряд сократился почти в 80 раз), а также исключение из анализа 4-ех характеристик, установить лексическое значение которых оказалось невозможным. Дальнейшая процедура обработки результатов состояла из двух видов анализа – количественного и качественного.

Количественный анализ. Цель – анализ частоты встречаемости характеристики и особенностей их распределения в выборке. Под частотой встречаемости подразумевается количество выборов характеристики испытуемыми; особенности распределения – наличие характеристик,

одинаково часто/редко выбираемых испытуемыми, группировка характеристик в частотные группы (>100 выборов, >200 и т. д.). Результаты количественного анализа, представленные в таблице 1, указывают на крайне высокую степень вариативности выбора учащимися характеристик учителя ($Cv=176$). При этом большинство характеристик сгруппированы по частоте их выбора в от 1 до 100 выборов, а в группах 501–600, 601–700 и 701–800 выборы отсутствуют. На основании этих данных можно сделать вывод о надежности проведенного синонимического анализа, так как сокращение 5783-х характеристик практически в 80 раз привело к группировке 78 % характеристик в частотную группу от 1 до 100 выборов ($\sum_{\text{выборов}}=1133$). Распределение остальных 17-ти характеристик достаточно равномерное ($\sum_{\text{выборов}}=4650$), за исключением одной – доброты (829 выборов).

Таблица 1

Количественный анализ характеристик учителя

показатель	значение
max	829 выборов
min	1 выбор
R	828
Mx	76,1
СКО	132,91
Cv	175,66
частотная группа	число характеристик
1-100 выборов	59
101-200	6
201-300	6
301-400	3
401-500	1
501-600	0
601-700	0
701-800	0
>801	1

Примечания: max, min – максимальное и минимальное число выборов характеристики; R – размах max-min; Mx – среднее число выборов характеристик; СКО – среднее квадратическое число выборов характеристик; Cv – коэффициент вариации выборов характеристик

Качественный анализ. Цель – объединение характеристик по синонимическим отношениям. В качестве характера синонимического отношения были выбраны стороны труда учителя, объединяемые А. К. Марковой и Л. М. Митиной в три группы – деятельность, общение и личность. В данном случае качественный анализ проходил в два этапа – 1) соотнесение ученических характеристик учителя с существующими теоретическими моделями структуры педагогической дея-

тельности; 2) факторизация характеристик в группы по показателям их значимости для труда учителя. Первый этап отражен в настоящем исследовании, тогда как второй – предмет следующей работы. Содержание труда учителя представлено в таблице 2. Указав предлагаемые Л. М. Митиной элементы труда учителя, мы соотнесем с ними выделяемые учащимися характеристики и проанализируем их вес по частоте встречаемости.

Таблица 2

Структура педагогической деятельности

компоненты	элементы (по Л. М. Митиной [9])	характеристики (выделены учениками)*
Деятельность	цели, задачи, средства, способы, анализ и оценка действий, подготовительная и внеклассная работа	количество = 33 $\sum_{\text{вес}} = 2271$ $\sum_{\text{вес}} \% = 39,3$
Общение	информационная, социально-перцептивная, самопрезентационная, интерактивная, аффективная функции	количество = 13 $\sum_{\text{вес}} = 596$ $\sum_{\text{вес}} \% = 10,3$
Личность	педагогическое целеполагание, мышление, направленность, рефлексия, такт	количество = 41 $\sum_{\text{вес}} = 3473^{**}$ $\sum_{\text{вес}} \% = 60,1$

Примечания:

Количество – число характеристик, выделяемых учениками; $\sum_{\text{вес}}$ – общее количество выбора данного типа характеристик; $\sum_{\text{вес}} \% - \sum_{\text{вес}}$ в % от общего числа выборов;

* – две характеристики («возраст» $\sum_{\text{вес}} = 21$ и «здоровье» $\sum_{\text{вес}} = 12$, $\sum_{\text{вес}} \% = 0,6$) не вошли в анализ, так как отражают физиологический аспект деятельности педагога, отсутствующий в схеме Л.М. Митиной;

** – итоговое число выборов в таблице превышает число 5783 так как 11 характеристик были отнесены к двум и более сторонам труда учителя

Представленные в таблице 2 результаты сравнения показывают, что между теоретической (объективной) и эмпирической (субъективной) структурами труда учителя имеется соответствие по основанию основных сторон его труда. Субъективно выделяемая структура включает характеристики деятельности, общения и личности. Однако распределение этих характеристик дает основание предположить, что различия в структурах объясняются разным представлением о важности элементов в работе учителя. В оценках учеников практически 2/3 характеристик относятся к личности учителя, 39,3 % – к деятельности и только 10,3 % – к общению. Соответственно можно предполагать наличие специфической структуры труда учителя с позиции ее субъективной оценки учениками, конкретизация которой требует использования процедуры факторного анализа. Помимо этого большая представленность в структуре отношения к учителю личностного компонента дает возможность предполагать снижение значимости деятельностного компонента после факторизации результатов исследования.

Библиографический список:

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимических рядов. Более 20 000 синонимов [Текст] / Н. Абрамов; 7-е изд., стереотип. – М. : Русские словари, 1999. – 431 с.

2. Большой психологический словарь [Текст] / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 382 с.

4. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.

5. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с.

6. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 184 с.

7. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

8. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО Издательство «Мир и Образование», 2010. – 736 с.

10. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 400 с.

11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

12. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 192 с.