

Ю. Н. Слепко

**Оценка учениками личности и деятельности учителя**

В статье проводится качественный анализ эмпирической структуры отношения учащихся общеобразовательной школы к основным компонентам деятельности учителя. Указывается на наличие недостатков в теоретических структурах педагогической деятельности, выделенных на основе анализа объективных показателей эффективности деятельности. На основе эмпирического анализа отношения учащихся к педагогу анализируются показатели отношения – характеристики личности и деятельности учителя; делается вывод о качественных различиях между эмпирической и теоретическими структурами работы учителя.

**Ключевые слова:** качественный анализ, структура педагогической деятельности, эмпирическая структура педагогической деятельности, эффективность педагогической деятельности.

Ju. N. Slepko

**Pupils 'Assessment of the Teacher's Personality and Activity**

In the article the qualitative analysis of the empirical structure of the relation of comprehensive school pupils to the main components of the teacher's activity is carried out. Shortcomings of the theoretical structures of the pedagogical activity allocated on the basis of the analysis of objective indicators of activity efficiency are specified. On the basis of the empirical analysis of the pupils' relation to the teacher, indicators of attitude – characteristics of the personality and the teacher's activity are analyzed; the conclusion about qualitative distinctions between empirical and theoretical structures of the teacher's work is made.

**Keywords:** a qualitative analysis, a structure of the pedagogical activity, an empirical structure of the pedagogical activity, efficiency of the pedagogical activity.

Содержание предмета психологического анализа профессиональной педагогической деятельности учителя включает в себя ряд актуальных как для теории, так и практики вопросов. К числу таковых относится оценка эффективности профессиональной деятельности, модели построения которой напрямую зависят от теоретических представлений автора о структуре труда учителя. Современная педагогическая психология, в предмет которой входит оценка эффективности работы учителя, выработала достаточно большое число моделей структуры педагогической деятельности. К числу наиболее разработанных и апробированных относятся исследования В.А. Крутецкого [1972], Н.В. Кузьминой [1967; 1970], И.А. Зимней [2004], А.К. Марковой [1993; 1996], Л.М. Митиной [2004] и ряд других.

Кратко характеризуя указанные исследования, подчеркнем следующее. В исследованиях В.А. Крутецкого педагогическая деятельность представляет собой совокупность педагогических способностей (дидактические, академические, речевые и пр.), уровень развития которых определяет эффективность труда учителя [2; с. 238–246]. В исследованиях Н.В. Кузьминой труд учителя предстает как сочетание разных

типов деятельности (конструктивная, организаторская и коммуникативная), мотивов деятельности и педагогических способностей [3; 4].

Более сложная схема анализа труда учителя разработана в исследованиях А.К. Марковой, где ключевой категорией анализа выступает профессиональная компетентность. Ее содержание отражает две стороны труда учителя – процесс и результат труда [6]. Помимо этого условием для определения уровня компетентности является развитие психических особенностей учителя – объективно необходимых для труда (профессиональные знания и умения) и психологических характеристик труда учителя (профессиональные позиции и психические особенности). 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» [6; с. 8].

Идея целостного анализа труда учителя имеет еще большую представленность в исследованиях Л.М. Митиной [7]. Центральной категорией пе-

дагогического труда здесь является личность учителя. Она не исключает из анализа педагогическую деятельность, но находится с ней в особых методологических отношениях. Л.М. Митина представляет схему труда учителя в виде «многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности педагога» [7; с. 27]. Каждая часть этого пространства включает следующие 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 [7; 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» [7; с. 59]. К таким интегральным характеристикам Л.М. Митина относит направленность, компетентность и гибкость учителя.

Таким образом, если мы ставим вопрос оценки эффективности педагогической деятельности, то в качестве ключевой оценочной категории будут выступать либо педагогические способности, либо педагогическая деятельность, общение, личность учителя, либо мотивационная структура труда и т.д.

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. Теоретическое выделение трех составляющих труда учителя (деятельности, общения и личности) наполняется далее конкретным психологическим содержанием, которое проходит эмпирическую 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 эмпирической моделью, полученной на примере реальной практической деятельности. Это не исключит из анализа 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 другими особенностями.

Изучение эмпирической структуры педагогической деятельности включало проведение количественного и качественного анализа. Результаты первого подробно рассмотрены и представлены в нашей работе [12]. Отметим лишь, что целью количественного анализа была фиксация таких характеристик личности и деятельности учителя, которые для учащихся общеобразовательной школы (n=491) являются субъективно значимыми при оценке работы педагога. В результате нами был выделен комплекс из 5800 характеристик, прошедший через процедуру анализа синонимического ряда и сокращенный до 75 характеристик за счет выделения между ними одинакового или близкого лексического значения. Далее мы перешли к объединению характеристик по синонимическим отношениям. В качестве характера синонимического отношения были выбраны стороны труда учителя, объеди-

няемые А.К. Марковой и Л.М. Митиной в три группы – деятельность, общение и личность. В результате было выявлено, что между теоретической (объективной) и эмпирической (субъективной) структурами труда учителя имеется соответствие по основанию сторон (компонентов) его труда. Субъективно выделяемая структура включает характеристики деятельности, общения и личности. Однако распределение этих характеристик дало 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,  $\approx 40\%$  – к деятельности и только  $\approx 10,3\%$  – к общению. Соответственно можно предполагать наличие специфической структуры труда учителя с позиции ее субъективной оценки учениками, конкретизация которой потребовала перехода к качественному анализу выделенных 75 характеристик.

С целью выделения эмпирической структуры труда учителя учащиеся общеобразовательной школы ( $n=69$ ) оценили выделенные ранее 75 характеристик по степени их значимости для учителя по десятибалльной шкале: 1 – не значимо, 10 – очень значимо. В итоге каждая характеристика стала представлять собой отдельную психологическую переменную, измеренную в метрической шкале. Последующий качественный анализ был направлен на решение двух задач: а) выделение базовых характеристик личности и деятельности учителя; б) выделение взаимокоррелирующих групп характеристик.

Под базовыми характеристиками личности и деятельности учителя мы понимаем элементы, имеющие наибольшее количество статистически значимых положительных корреляций с другими элементами структуры и, следовательно, больший вес, превышающий средний вес элементов структуры [8; с. 126–127]. Корреляционный вес элемента – это характеристика силы связи элементов между собой, выраженная в баллах. При силе связи  $r \leq 0,05$  вес равен 1 баллу, при  $r \leq 0,01$  – 2 баллам, при  $r \leq 0,001$  – 3 баллам. Сумма баллов отражает, таким образом, вес элемента в структуре (чем больше балл, тем больший вес имеет элемент). Предполагая, что характеристика учащимися личности и деятельности учителя представляет собой особым образом организованную психологическую структуру отношения, мы попытались провести анализ функциональной роли элементов в структуре, выделив, прежде всего, ее базовые элементы.

Задача выделения взаимокоррелирующих групп характеристик позволила бы нам предположить возможность существования корреляционных комплексов, отражающих гетерогенность и дифференцированность структуры отношения учащихся к учителю. Это, в свою очередь, позволит провести не только полноценный структурный анализ, но и выделить характеристики личности и деятельности, носящие интегративный характер эмпирической структуры отношения учащихся к учителю.

Проведя интеркорреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена ( $r$ -Spearman's), мы перешли к анализу базовых характеристик отношения учащихся к учителю. В итоге были получены следующие результаты.

1) Коррелируя элементы друг с другом, мы установили, что из числа 75 характеристик одна не является элементом структуры – «возраст» (вес=0 баллов); также еще пять характеристик имеют крайне низкий вес в структуре – «эмоциональность» (вес=8), «жесткость» (вес=6), «скромность» (вес=4), «тихо говорит» (вес=4) и «дает много заданий» (вес=2). С одной стороны, эти характеристики являются частью структуры отношения учащихся к учителю; с другой – они, обладая малым весом в структуре, не оказывают на ее функционирование достаточно сильного воздействия. То есть формирование общего отношения учащихся к учителю происходит без существенного влияния таких его особенностей, как *возраст, эмоциональность, жесткость, скромность, громкость речи и объем домашних и самостоятельных заданий*. В итоге можно говорить, что из 75 выделенных характеристик 69 являются частью структуры отношения.

2) Средний вес структуры составляет 75 баллов (размах =140 баллов;  $\max = 150$ ,  $\min = 10$ ). Определив средний вес структуры, мы выделили базовые элементы структуры, к которым относятся 44 элемента (характеристики): внимательность (вес=150), общительность (148), хороший (139), успешность (138), оптимистичность (135), понятность (132), является примером ученикам (126), интересность (125), организаторские способности (124), хороший характер (124), выслушивание учеников (121), хорошее поведение (120), хвалит учеников (118), хорошо оценивает учеников (115), понятный почерк (114), любовь к детям (111), наличие взаимопонимания с учениками (111), хорошее настроение (110), объяснение материала (110), любознательность (108), ум (108), творческие способности (106), честность

(105), любовь учеников (105), доброта (103), чувство юмора (103), терпимость к людям (102), здоровье (101), техническая грамотность (98), заинтересованность (97), миролюбивость (96), любовь к работе (95), помощь ученикам (95), не жалуются на учеников (90), щедрость (89), профессионализм (84), активность (83), аккуратность (81), надежность (80), равноправие с учениками (80), ставит хорошие оценки (79), естественность (78), культурность (77), ответственность (77).

Большое количество базовых элементов структуры может быть объяснено следующим. С одной стороны, отношение учащегося к учителю является отражением индивидуально-психологических особенностей большого числа учащихся. Поэтому о действительно надежной и валидной структуре можно говорить при наличии достаточно большой выборки исследования. Однако, с другой стороны, эти 44 характеристики, являясь частью большой структуры отношения к учителю, могут выступать и элементами подструктур, отражающих дифференцированный характер отношения.

3) Даже предварительный качественный анализ позволяет говорить о том, что между эмпирической и теоретической структурой личностных и деятельностных характеристик учителя имеются существенные различия. Так, например, в профессиограммы учителя включаются такие характеристики, как «самооценка», «эмоциональность», «профессионализм» и пр. [10]. При этом указанные характеристики в структуре отношения учащихся к учителю не относятся к числу наиболее значимых: самооценка – вес =10 и эмоциональность – вес =8.

Подводя итоги проведенного исследования, следует указать на следующее. Выделив достаточно большое число базовых характеристик в структуре отношения учащихся к учителю, мы все-таки предполагаем, что они могут выступать в качестве таковых как части подструктур общей структуры отношения. Это, в свою очередь, требует дополнительного анализа структуры отношения, не исключающего возможности применения процедуры факторизации.

#### Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 382 с.
2. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

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

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

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

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

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

8. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

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

10. Резапкина, З. Психологический портрет учителя [Электронный ресурс] / З. Резапкина, Г. Резапкина // Школьный психолог. – 2006. – № 7. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600719>.

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

12. Слепко, Ю. Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю [Электронный ресурс] / Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 4. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/?page=2012\\_4pp](http://vestnik.yspu.org/?page=2012_4pp).

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

#### Bibliograficheskij spisok

1. Zimnyaya, I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Текст] / I. A. Zimnyaya. – М.: Logos, 2004. – 382 s.
2. Krutetskiy, V. A. Osnovy pedagogicheskoy psikhologii [Текст] / V. A. Krutetskiy. – М.: Prosveshcheniye, 1972. – 255 s.
3. Kuz'mina, N. V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti [Текст] / N. V. Kuz'mina. – Л.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1970. – 114 s.
4. Kuz'mina, N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya [Текст] / N. V. Kuz'mina. – Л.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1967. – 183 s.
5. Markova, A. K. Psikhologiya professionalizma [Текст] / A. K. Markova. – М.: Znaniye, 1996. – 184 s.
6. Markova, A. K. Psikhologiya truda uchitelya [Текст]: kn. dlya uchitelya / A. K. Markova. – М.: Prosveshcheniye, 1993. – 192 s.
7. Mitina, L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Текст] / L. M. Mitina. – М.: Akademiya, 2004. – 320 s.

8. Nizhegorodtseva, N. V. Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' rebenka k shkole [Tekst] / N. V. Nizhegorodtseva, V. D. Shadrikov. – M. : VLA-DOS, 2001. – 256 s.
9. Povarionkov, Yu. P. Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti [Tekst] / Yu. P. Povarionkov. – Yaroslavl' : Kantsler, 2008. – 400 s.
10. Rezapkina, Z. Psikhologicheskiy portret uchite-lya [Elektronnyy resurs] / Z. Rezapkina, G. Rezapkina // Shkol'nyy psikholog. – 2006. – № 7. – Rezhim dostupa : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600719>.
11. Rubinshteyn, S. L. Osnovy obshchey psikhologii [Tekst] / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
12. Slepko, Yu. N. Teoreticheskaya i empiricheskaya struktura otnosheniya uchashchikhsya k uchitelyu [Elektronnyy resurs] / Yu. N. Slepko // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. – 2012. – № 4. – Rezhim dostupa : [http://vestnik.yspu.org/?page=2012\\_4pp](http://vestnik.yspu.org/?page=2012_4pp).
13. Shadrikov, V. D. Problemy sistemogeneza professional'noy deyatelnosti [Tekst] / V. D. Shadrikov. – M. : Logos, 2007. – 192 s.