ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.32

Е. И. Алферова

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКГО ВУЗА

Аннотация. В статье анализируются и сравниваются особенности структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза. Автором исследована специфика эмпирически выявленных компонентов структуры ответственности на разных этапах профессионального становления учителя.

Ключевые слова: ответственность, метапрофессиональное качество, профессиональное становление.

Abstract. The paper considers the structure of responsibility of school teachers and students of pedagogical universities, specific character of empirically identified indicators of structural components of responsibility at different stages of professional development of teachers analysed.

Index terms: responsibility; meta-professional quality of the person; professional development.

Государственное реформирование российской системы школьного образования, проводимое в последнее десятилетие, сопровождалось значительными изменениями в данной сфере: была введена новая система оценки контроля качества образования (ЕГЭ), начала проводиться модернизация материально-технической базы школ, развивается профильное обучение и пр. Ответственность за реализацию реформ во многом возлагается на школьного учителя, что требует наличия у него соответствующих профессиональных качеств.

Анализ психологических исследований показывает, что ответственность личности рассматривается как устойчивое свойство личности, как особенность организации деятельности и как особенность поведения личности (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Л. И. Дементий, 1990; М. Н. Демина, 1999; А. А. Деркач, 2004; А. И. Крупнов; И. А. Куренков, 1994; А. Г. Перлин, 2000; В. П. Прядеин, 1998; Л. С. Славина, 1961 и др.), как качество, характеризующее степень зрелости личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, 1982; А. А. Бодалев, 1998; П. Я. Гальперин, 1976), формирующееся неотъемлемо

от ведущей деятельности (Т. В. Морозкина, 1983; Н. Н. Румянцева, 1990; Т. В. Снегирева, 1989; Т. Н. Сидорова, 1988), детерминированное индивидуально-личностными свойствами, спецификой самоорганизации собственной деятельности и поведения.

В процессе профессионального становления ответственность формируется и развивается субъектом деятельности сознательно. Выполняя свою работу и определенным образом относясь к ней, совершенствуя профессионализм, осваивая определенную профессиональную роль, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества; они интегрируются с уже имеющимися свойствами и трансформируются в метапрофессиональные качества [1, 2]. Ответственность в этом процессе является объединяющим качественным показателем отношения личности к своей профессиональной деятельности, что выражается в добросовестном отношении к объекту труда – профессионально-функциональным обязанностям; профессионально-этическом отношении к людям, с которыми происходит взаимодействие в производственной сфере; способности отвечать за результат своей деятельности перед собой и другими. Профессиональная деятельность учителя пронизана ответственностью и за процесс, и за результат работы, поэтому данное качество необходимо формировать уже во время учебно-профессиональной психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Нами был проведен сравнительный анализ ответственности педагогов и будущих учителей. Для изучения психологических особенностей ответственности на разных этапах профессионального становления мы использовали опросник В. П. Прядеина [5], который позволяет произвести многомерный функциональный анализ структуры ответственности как системного качества личности по шести основным компонентам, каждый из которых охватывает гармонические и агармонические характеристики:

- динамическую (эргичность и аэргичность);
- эмоциональную (стеничность и астеничность);
- регуляторную (интернальность и экстернальность);
- мотивационную (социоцентричность и эгоцентричность):
- когнитивную (осмысленность и осведомленность);
- результативную (предметность и субъектность).

Эргичность субъекта характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтверждаемым на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий, т. е. выражает поведенческую активность субъекта. *Аэргичность* свойственна нерешительному, необязательному, склонному к отказу от трудных и ответственных заданий субъекту, т. е. ответственно пассивному в поведении.

Эмоциональная стеничность – проявление положительных эмоций при выполнении ответственных дел, *астеничность* же – преобладание отрицательных эмоций при необходимости выполнения ответственной работы и при ее неуспехе.

Регуляторная интернальность выражается в способности субъекта к самостоятельности, самокритичности и независимости, умении брать ответственность на себя, а *регуляторная экстернальность* – в переложении ответственности на других людей и обстоятельства.

В основе *социоцентрической мотивации* лежат такие значимые мотивы, как желание быть среди людей, коллектива, общества; мотивация, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными. Для *эгоцентрической мотивации* характерно желание обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить вознаграждение, поощрение, избежать личных осложнений или возможного наказания.

Под *когнитивной осмысленностью* понимается глубокое и целостное представление качества ответственности. *Когнитивная осведомленность* – проявление какой-то одной стороны, составляющей общий характер ответственности.

Согласно В. П. Прядеину, *предметный* параметр ответственности связан с результатами субъекта при выполнении коллективных дел, его самоотверженностью и добросовестностью: «Показатель предметности явился эквивалентом общественно значимого результата» [5; с. 35]. *Субъектная* переменная характеризует завершение ответственных дел относительно влияния на личностное благополучие, самореализацию, развитие различных сторон и качеств личности.

Анализ эмпирических результатов проводился как по парциальным характеристикам ответственности, так и по центральным интегральным показателям – мотивационно-смысловому и регуляторно-динамическому компонентам ответственности.

Регуляторно-динамический компонент ответственности (динамические, регуляторные, эмоциональные переменные структуры) рассматривался нами как способность учителя к самоконтролю в ситуации, когда требуется принять на себя ответственность, проявить собственную активность, инициативу, что возможно при положительном эмоциональном отношении к данной ситуации, адекватной оценке своих возможностей в осуществлении дела и опыта в реализации подобных дел. Мотивационно-смысловой компонент ответственности (когнитивные, мотивационные, результативные переменные структуры) в нашем исследовании выступал показателем профессиональной направленности ответственности личности педагога и включал осознание учителем значимости ответственности за свое дело, ориентацию на социально значимый результат своей профессиональной деятельности.

В обследовании приняли участие 100 учителей средних общеобразовательных школ г. Тобольска в возрасте от 19 до 56 лет, с разным стажем педагогической деятельности (от 1 года до 25 лет и выше) и 150 студентов педагогических специальностей 1–5-х курсов ТГСПА им. Д. И. Менделеева.

Для сопоставления эмпирических результатов компонентов ответственности у школьных учителей и будущих педагогов использовался φ^*-критерий Фишера, между общими выборками проводилось погрупповое сопоставление. По каждой переменной компонентов ответственности оценивалась степень ее выраженности у сопоставляемых групп по уровням: «не выраженный», «ситуативный», «выраженный» [5]. Значимый уровень выраженности эмпирических значений переменных ответственности между группами определялся λ-критерием Колмогорова – Смирнова [6].

Сопоставительный анализ показывает, что уровень выраженности гармонических характеристик ответственности у учителей существенно выше, чем у студентов (табл. 1). Статистически значимые отличия обнаружены в динамических, эмоциональных, регуляторных, мотивационных, когнитивных и продуктивных компонентах ответственности, но не во всех переменных. Так, статистически значимые различия отсутствуют по агармоническим показателям аэргичности, астенических эмоций и субъектной результативности ответственности.

Таблица 1

Статистическая оценка различий между переменными ответственности у будущих и действующих учителей (по φ^*-критерию Фишера)

Переменные ответственности	Уровень выраженности	Будущие учителя, %	Учителя, %	φ^*-критерий	Уровень статистической значимости, *p*
Эргичность	выраженный	18,7	48	4,934	0,001
Аэргичность	не выраженный	54,7	59	0,674	–
Стеничность	выраженный	52	63	1,727	0,05
Астеничность	ситуативный	46,7	39	1,208	–
Интернальность	выраженный	40	63	3,601	0,001
Экстернальность	ситуативный	29,3	19	1,875	0,05
Социоцентричность	выраженный	24	55	5,011	0,001
Эгоцентричность	не выраженный	67,3	87	3,718	0,001
Осмысленность	выраженный	51,3	64	1,998	0,05
Осведомленность	не выраженный	55,3	66	1,704	0,05
Предметность	выраженный	34	54	3,145	0,001
Субъектность	ситуативный	40	45	0,790	–

Примечание: φ^*=1,64 ($p \leqslant 0,05$), φ^*=2,31 ($p \leqslant 0,01$), φ^* = 2,81 (0,001) (По Гублеру Е. В., 1978) [6].

Как показывают данные, приведенные в табл. 1, по эргичности школьные учителя превосходят студентов ($\varphi^* = 4{,}934$; $p \leqslant 0{,}001$). Первые более активны (М = 23,78) в ответственном доведении дела до конца, чем вторые. Учителя-практики берутся за реализацию поручений, не рассчитывая на помощь, ответственно выполняют задание, даже если его исполнение не контролируется. Будущие учителя становятся обязательными, когда их контролируют (М = 18,6), себя как ответственных людей, на которых можно положиться, они оценивают не высоко. В то же время отсутствие различий в низком уровне аэргичности ответственности ($\varphi^* = 0{,}674$; $p \leqslant 0{,}10$) у школьных учителей и студентов свидетельствуют о разном: у педагогов аэргичность (М = 13,39) на фоне выраженной эргичности показывает, что они могут отказаться от трудного поручения или согласиться быть только исполнителем, при этом отказ от ответственности мотивируется исходя из ситуации и опыта. У будущих учителей аэргичность (М = 14,37) выступает на фоне ситуативной эргичности: студенты считают себя способными взять ответственность на себя, но лишь при необходимости.

В эмоциональном компоненте ответственности статистически значимо различаются только показатели стенических эмоций ($\varphi^* = 1{,}727$; $p \leqslant 0{,}05$). Они выше у педагогов (М = 24,95) и ниже у будущих учителей (М = 22,57). У студентов в ходе реализации ответственного дела редко возникают чувства значимости и удовлетворения, тогда как у школьных учителей возложение на них ответственности сопровождается положительным эмоциональным состоянием. Однако и школьные учителя (М = 16,1), и студенты (М = 17,87) испытывают тревогу, эмоциональное напряжение в ответственных ситуациях, раздражение на людей, которые плохо выполнили работу или «подвели».

В регуляторном компоненте ответственности обнаружены статистически значимые различия в показателях как интернальности, так и экстернальности. Интернальность ответственности выше у педагогов ($\varphi^* = 3{,}601$; $p \leqslant 0{,}001$), а ситуативная экстернальность – у будущих учителей ($\varphi^* = 1{,}949$; $p \leqslant 0{,}005$). Школьные педагоги (М = 25,31) предпочитают принимать на себя ответственность независимо, без указаний «сверху», лично контролировать ход исполнения работы. Это позволяет им воспринимать себя субъектами, способными принимать самостоятельные решения. Будущие учителя (М = 22,11) реже проявляют инициативу в принятии ответственности на себя, менее самостоятельны в исполнении ответственных поручений. Пассивность в принятии на себя ответственности

у будущих учителей (М = 12,61) выражается в том, что для них приемлема строгость контроля: они более ответственны в делах, когда с них строго спрашивают за результат. У школьных же учителей (М = 10,2) пассивность – следствие того, что их ответственность не всегда замечается и оценивается окружающими по достоинству.

Таким образом, у студентов в сравнении со школьными учителями гармонические показатели регуляторно-динамического компонента ниже, а агармонические (за счет показателя экстернальности) – выше (рис. 1) (в рис. 1 и 2 гармонические переменные представлены в положительной области, а агармонические – в отрицательной).

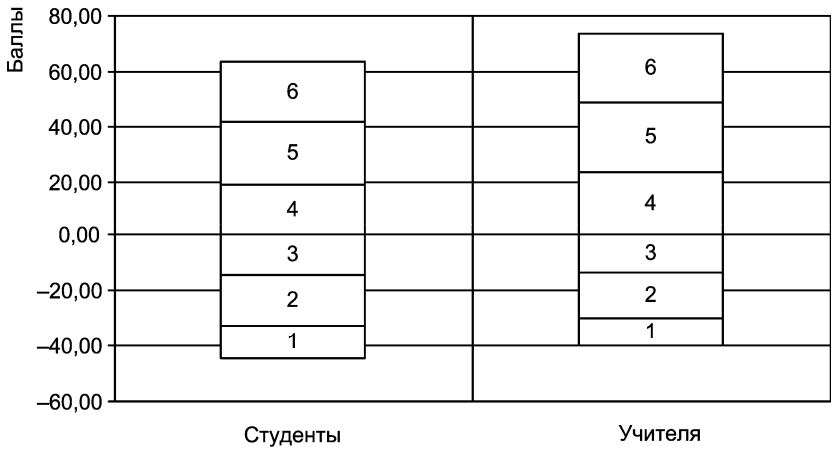

Рис. 1. Выраженность средних значений гармонических и агармонических переменных регуляторно-динамического компонента ответственности учителей и студентов:
1 – экстернальность; 2 – астеничность; 3 – аэргичность; 4 – эргичность; 5 – стеничность; 6 – интернальность

Будущие учителя в процессе профессионального обучения инициативно принимаются за дело и осуществляют его ответственно (исполняют в срок, прикладывают усилия, затрачивают время, переживают за результат) в ситуациях, когда оно на них специально возлагается. При этом важным условием регуляции их деятельности является наличие внешнего контроля и отчетности за результат деятельности. У школьных учителей, осуществляющих педагогическую деятельность, ответственное поведение обеспечивается достаточно высокой степенью самостоятельности и независимости в принятии на себя ответственности, отсутствием сильного контроля «сверху», что позволяет им чувствовать себя уверенно, компетентно. Важной для них является оценка окружающими их ответственного поведения.

В мотивации ответственности (табл. 1) обнаружены достаточно высокие различия по переменным как социоцентрической ($\varphi^* = 5{,}011$; $p \leqslant 0{,}001$), так и эгоцентрической ($\varphi^* = 3{,}718$; $p \leqslant 0{,}01$) мотивации. Социоцентричность ответственности более выражена у школьных учителей (М = 23,82), чем у студентов (М = 18,71) (рис. 2). Педагоги руководствуются мотивами долга, оказания помощи другим, исполнением социально значимых для педагогического коллектива дел, стараются не подводить других людей. Будущие учителя следуют общепринятыми нормами и правилами, ориентируются на оказание помощи, но в выборе принятия ответственности ими реже руководит желанием быть частью коллектива, приоритетными для них остаются собственные планы. По эгоцентричности студенты (М = 12,45) превосходят школьных учителей (М = 7,47), хотя средние значения обеих групп относятся к уровню низкой выраженности. Это, видимо, объясняется тем, что в период обучения студент, который ответственно относится к учебной деятельности, к исполнению общественных поручений, имеет поощрения в виде положительных оценок, дополнительных материальных стимулов, в то время как ответственность учителя в меньшей степени связана с достижением материального благополучия или ростом карьеры.

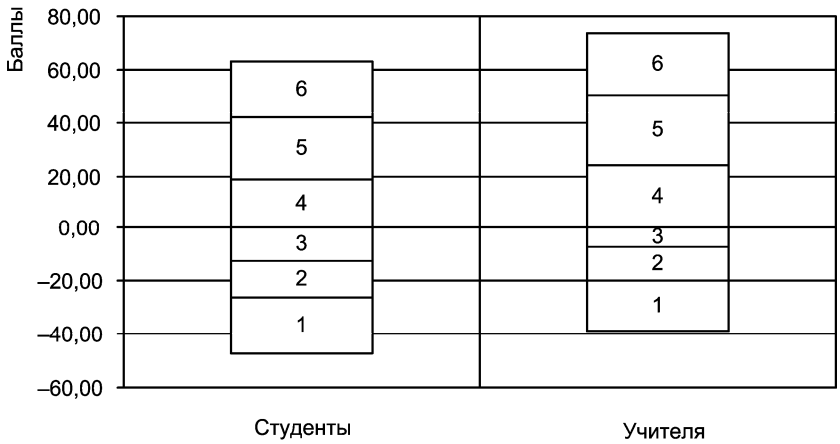

Рис. 2. Средние значения гармонических и агармонических переменных мотивационно-смыслового компонента ответственности учителей и студентов:
1 – субъектность; 2 – осведомленность; 3 – эгоцентричность;
4 – социоцентричность; 5 – осмысленность; 6 – предметность

В когнитивном компоненте выявлены различия по характеристикам осмысленности ($\varphi^* = 1{,}998$; $p \leqslant 0{,}05$) и осведомленности ($\varphi^* = 1{,}704$; $p \leqslant 0{,}05$). У студентов в сравнении с учителями осмысленность представ-

лена ниже, а осведомленность выше. Студенты (М = 23,27) так же, как и школьные учителя (М = 26,13), понимают существенные признаки ответственности: подотчетность человека за свои поступки и действия перед окружающими и перед собой, выполнение своих обещаний, обдуманность выбора и предвидение его последствий. В то же время понимание какой-либо одной стороны ответственности, например, «ответственность – это утрата независимости», среди студентов выше. Это свидетельствует о их недостаточном знании и понимании сущности ответственности.

В продуктивном компоненте обнаружены различия у студентов и учителей только по характеристике предметной продуктивности (табл. 1). Среди педагогов направленность ответственности на достижение социально-значимого результата существенно выше, чем среди студентов ($\varphi^* = 3{,}145$; $p \leqslant 0{,}001$). Педагоги (М = 23,99) берутся за ответственные дела, когда они имеют значимость для коллектива и от их непосредственной работы зависит результат всего дела. Студенты (М = 20,91) пока мало связывают свою ответственность с социально-значимым результатом.

Таким образом, у школьных учителей мотивационно-смысловой компонент ответственности более выражен, чем у студентов (см. рис. 2).

Школьные учителя понимают сущность ответственности и в ее реализации руководствуются мотивами профессионального долга. Для них важен смысл их вклада в коллективную работу. Будущие педагоги в меньшей мере связывают качество ответственности с оценкой выполнения работы и придают этому качеству меньший социальный смысл.

Дополнительно было проведено сравнение (с использованием φ^*-критерия Фишера) показателей компонентов структуры ответственности студентов и учителей, различающихся по стажу педагогической деятельности[1]. Результаты показывают, что статистически значимые различия в уровне выраженности переменных ответственности студентов обнаруживаются в большинстве случаев в сравнении с учителями, стаж которых превышает 15 лет. Между студентами и учителями с меньшим стажем до 15 лет) по многим переменным обнаруживается сходство, а выявленные различия можно рассматривать как изменения характеристик ответственности, происходящие в процессе профессионализации педагогов.

Так, учителя со стажем 1–5 лет превосходят студентов по уровню выраженности эргичности ($\varphi^* = 2{,}843$; $p \leqslant 0{,}001$), интернальности ($\varphi^* = 3{,}601$; $p \leqslant 0{,}001$), и ниже процент педагогов, испытывающих высокую астенич-

[1] Для установления психологических особенностей структуры ответственности на разных этапах профессионального становления учителя были разделены на 5 групп в зависимости от стажа педагогической деятельности с интервалом 5 лет. Это обусловлено тем, что периодичность оценки эффективности деятельности педагога связана с процедурой аттестации, проводимой не реже, чем 1 раз в 5 лет.

ность ответственности ($\varphi^* = 1{,}852$; $p \leqslant 0{,}05$). Таким образом, у молодых педагогов принятие на себя ответственности при исполнении необходимого и стремление к самостоятельности выполнения работы без внешнего контроля существенно выше, чем у студентов. Вероятно, для молодых учителей главными факторами в период профессиональной адаптации является самостоятельное исполнение своих профессиональных обязанностей, овладение новой для них социальной ролью учителя, налаживание системы профессиональных отношений с педагогическим коллективом [1, с. 46]. Эта новая ситуация требует от молодого учителя исполнять профессиональные функции, планировать учебно-воспитательную работу, принимать самостоятельные решения, придерживаться трудовой дисциплины, соотносить свою деятельность с оценкой школьников, коллег, родителей и др. Индивидуальная, самостоятельная деятельность и возможность выбора способов достижения результата, по исследованиям К. Муздыбаева, повышает дифференцированность степени осознания ответственности, влияет на степень исполнения разнообразных обязанностей и на реальное ответственное поведение [4, с. 63]. Активность в принятии на себя профессиональных обязанностей, стремление к ответственному их исполнению отражает процесс активного приспособления молодых учителей к профессии.

Педагоги со стажем 6–10 лет превосходят студентов только по осмысленности ответственности ($\varphi^* = 1{,}88$; $p \leqslant 0{,}05$): учителя на выраженном уровне понимают существенные признаки ответственности, прежде всего в профессиональной деятельности. Для них важным становится осмысление результативности своей профессиональной деятельности, имеющихся недостатков в работе. Н. В. Кузьмина приводит следующий пример: молодая учительница столкнулась с трудностями преподавания предмета, вследствие того что она не умела быть последовательной в своих требованиях к школьникам. Только после 6 лет работы, когда она «стала вдумчивее анализировать свой опыт, чаще посещать уроки других учителей», ей удалось справиться с проблемой [3].

У учителей, проработавших в школе 10–15 лет, статистически выше, по сравнению со студентами, представлены гармонические характеристики ответственности – социоцентрическая мотивация ($\varphi^* = 3{,}356$; $p \leqslant 0{,}001$) и предметная результативность ($\varphi^* = 1{,}756$; $p \leqslant 0{,}01$): важной составляющей в реализации ответственного дела для педагогов является их вклад в коллективную работу, они руководствуются социоцентрическими мотивами (направленность на оказание помощи, значимость чувства долга). У педагогов с указанным стажем работы формируется чувство так называемой «разделенной ответственности»: результат их деятельности, за который они несут ответственность, становится неотделимым от

коллективного. Это стадия первичной профессионализации [1, с. 47], характеризующаяся стабилизацией деятельности, выработкой профессиональной позиции, сформированностью системы отношений к окружающим и самому себе. Добровольное желание участия в коллективных мероприятиях позволяет педагогу иметь «обратную связь» – получить оценку своей профессиональной деятельности, самоутвердиться, получить признание в профессиональной среде и возможность идентификации с профессиональным сообществом.

У педагогов со стажем 16–20 лет выражена эргичность ($\varphi^* = 4{,}294$; $p \leqslant 0{,}001$), интернальность ($\varphi^* = 2{,}964$; $p \leqslant 0{,}001$), осмысленность ($\varphi^* = 2{,}075$; $p \leqslant 0{,}05$), социоцентричность ($\varphi^* = 3{,}296$; $p \leqslant 0{,}001$) и предметная результативность ($\varphi^* = 2{,}434$; $p \leqslant 0{,}001$). Показатели среди студентов превышают показатели среди педагогов этой группы только по субъектной результативности ($\varphi^* = 1{,}642$; $p \leqslant 0{,}05$). А характеристики учителей со стажем более 20 лет выше студенческих на статистически выраженном уровне значимости по всем гармоническим переменным ответственности.

Как видим, трудности в обретении ответственности у студентов связаны с агармоническими переменными регуляторно-динамического компонента: подчиненностью внешнему контролю («быть ответственным, только когда строго спрашивают»), отказом от трудных дел, чрезмерными положительными и отрицательными эмоциями (чувствами тревоги и злости, раздражения в случае неудачи и пр.). Степень ответственности возрастает с повышением знания об ответственности, а также в ситуации, когда от ответственного поведения зависит реализация собственных интересов. У педагогов трудности в достижении и реализации ответственности возникают тогда, когда они ставят себя в позицию формального исполнителя порученного дела.

Таким образом, результаты сравнительного анализа свидетельствуют о количественной и качественной специфике характеристик ответственности у будущих педагогов и школьных учителей, которая определяется особенностями процесса профессионального становления и опыта педагогической работы:

- выявлены количественные различия в выраженности всех гармонических составляющих структуры ответственности у будущих учителей и школьных педагогов. Ответственность студентов выражена на ситуативном уровне и носит индивидуальный характер, сама структура обладает подвижностью и способна к дальнейшим изменениям в процессе профессионального исполнения деятельности;
- наибольшее количество различий обнаруживается при сравнении будущих учителей и педагогов со стажем более 15 лет. Выявленные качественные различия между ними обнаруживаются сначала в составляю-

щих регуляторно-динамического, а затем – мотивационно-смыслового компонентов ответственности;

● к условиям, способствующим принятию будущими педагогами ответственности на себя в процессе подготовки к педагогической деятельности, можно отнести повышение знаний о профессиональной ответственности учителя, умение эмоциональной саморегуляции в ситуации ответственности, направленность на достижение социально значимого результата деятельности и усиление альтруистических побуждений.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 336 с.

2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.

3. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та; Издат. центр «Академия», 2004. 240 с.

4. Муздыбаев К. Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве // Психол. журн. 1983. Т. 4. № 3. С. 61–69.

5. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. 292 с.

6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2001. 350 с.

УДК 159.9

Э. Ф. Зеер,
Е. Т. Конюхова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ НА ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье анализируются психологические факторы, определяющие установки личности как готовности педагогов к инновационной деятельности. Рассматривается также влияние динамического, статического и вариабельного характера установки на педагогические инновации. Выявленные психологические особенности могут стать основой формирования инновационной направленности студентов.