

УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Сегодня остро стоит вопрос о престиже учительской профессии. Как правило, он обсуждается в контексте экономических вопросов, связанных как с уровнем заработной платы, так и с социальной защищенностью учителя. Заметно реже затрагиваются аспекты, связанные с профессиональными рисками (например, с проблемой эмоционального «выгорания»), социальными перспективами, карьерой, профессиональной средой, а также культурной «маргинализацией» учителя (доступность посещения театров, музеев, выставок, Интернета, круг читательских интересов и т. д.). В этот широкий круг вопросов как исключение, попадают, пожалуй, лишь работы, связанные с исследованием особенностей отношения учащихся к своим педагогам [1-6]. Этим проблемам и посвящена данная статья.

Работа основана на материалах социологического исследования, проведенного сотрудниками Института социологии образования РАО во втором полугодии 2009/2010 учебного года. В ходе анкетирования было опрошено 3 056 учащихся 5–9-х классов общеобразовательных школ города Москвы. В анкете респондентам задавался достаточно широкий круг вопросов по поводу их отношения к своим учителям. В статье мы проанализируем влияние демографических и социально-стратификационных факторов на мнение учащихся относительно позиции учителя как в рамках учебного процесса, так и в межличностном общении вне урока. Помимо этого, отдельно рассмотрим место педагога в социальном окружении подростка, его авторитет в рамках реализации учебной деятельности и в общем информационном пространстве.

Изложение полученных результатов сгруппировано в три основных раздела: «Педагог как значимый другой», «Отношение учащихся к педагогу в рамках учебного процесса», «Оценка учителя школьниками в ситуациях межличностного общения».

ПЕДАГОГ КАК ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ

В этом разделе мы рассмотрим два аспекта, которые связаны с особенностями отношения школьников к учителю как референтному взрослому: оценим его значимость как образца для подражания и охарактеризуем его социальный статус относительно полезности получаемой подростком информации.

Учитель как социальный образец. В ходе анкетирования учащимся был задан вопрос: «Есть ли в твоём окружении люди, с которых ты хотел бы брать пример?». Распределение ответов на него приведено в таблице 1.

Приведенные в таблице данные показывают, что в целом каждый пятый из опрошенных (21,9%) затруднился выделить в своем ближайшем социальном окружении тех, кто мог бы стать примером для подражания. Почти каждый десятый (8,2%) явно критично настроен в отношении своего ближайшего окружения, считая, что здесь нет образцов для подражания. Доминируют же как позитивные социальные образцы родители (мать — 34,1%, отец — 32,8%). При этом явно проявляется влияние полоролевой идентификации. Так девочки гораздо чаще называют в качестве образца мать, а мальчики — отца ($p = .0001$). Другие члены семьи (бабушки/дедушки, а также братья и сестры) называются существенно реже. Причем в отношении братьев и сестер также прослеживается влияние полоролевой идентификации: мальчики чаще называют брата, а девочки — сестру (различия статистически значимы, $p = .0001$). Помимо членов семьи, в круг значимых других достаточно часто включались сверстники (друзья/подруги). Их отметил каждый шестой подросток (17,6%). Замыкают же список руководители секций и кружков (5,8%) и «некоторые из учителей» (5,4%).

В целом приведенные данные показывают, что значимость учителя как личностного образца среди подростков невысока. Более того, на всем этапе обучения в основной

Таблица 1

Значимые другие в микросоциальном окружении подростка
(% от числа опрошенных)

	Среднее	Девочки	Мальчики	p =
Мать	34,1	40,4	27,8	.0001
Отец	32,8	22,5	43,5	.0001
Друг/подруга	17,6	21,2	13,9	.0001
Бабушка/дедушка	10,4	10,4	10,4	–
Брат	8,7	6,1	11,3	.0001
Сестра	6,7	9,8	3,5	.0001
Руководитель секции, кружка	5,8	4,8	7,0	.01
Некоторые из учителей	5,4	6,6	4,2	.005
Нет таких людей	8,2	7,8	8,5	–
Затрудняюсь	21,9	22,7	21,2	–

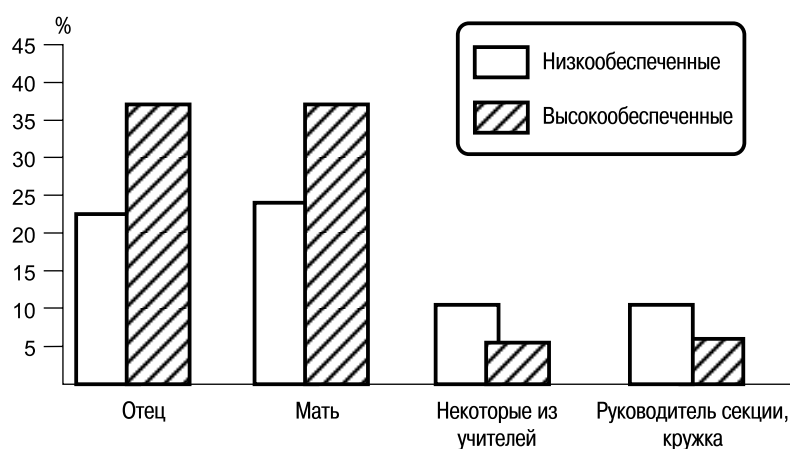


Рисунок 1

Влияние уровня дохода семьи на отношение подростков к родителям и педагогам как образцам для подражания (%)

школе этот низкий статус остается неизменным. В то же время в отношении к учителю, а также руководителям секций и кружков явно проявляется влияние социально-стратификационных факторов. Так, например, весьма показательно влияние уровня материальной обеспеченности семьи (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, учащиеся из высокообеспеченных семей гораздо чаще, чем подростки из семей с низким уровнем материальной обеспеченности, склонны оценивать своих родителей в качестве образца для подражания. В высокообеспеченных семьях

мать в качестве образца для подражания выбирают 38,3%, в низкообеспеченных — 24,0% ($p = .006$), отца — 38,1% и 22,9% соответственно ($p = .003$). Противоположная тенденция проявляется в отношении подростков к своим учителям и руководителям секций. Так, среди учащихся из высокообеспеченных семей первых отмечают 5,3%, а из низкообеспеченных в два раза больше — 10,4% ($p = .04$); в отношении руководителей секций и кружков данные показатели составляют 6,1% и 10,4% соответственно ($p = .05$). В целом зафиксированная тенденция в социоло-

гическом плане достаточно показательна: на фоне более низкого личностного статуса родителей детей из слабых социальных стративно повышается значимость учителя как личностного образца для подражания. Для них педагог чаще выступает в рамках классических психолого-педагогических представлений (см. работы Д. Б. Эльконина), т.е. как значимый *общественный взрослый*.

Статус учителя в ряду различных источников информации. В ходе опроса школьникам предлагалось указать, откуда они получают «наиболее важную и полезную информацию». Распределение ответов приведено в таблице 2.

Несмотря на то что школьные уроки занимают первое место в ряду различных источников получения информации (Интернета, книг, телевизионных передач, учебников, газет и журналов), сам учитель не рассматривается учащимися как тот человек, от которого они могут получить важные и полезные сведения. Он уступает по своей значимости и родителям, и друзьям. Лишь каждый десятый подросток (10,1%) указывает учителей в ряду значимых источников информации. Высокое расхождение статуса информации, которую получает подросток на уроках в школе, и низкий «информационный статус» самого учителя свидетельствуют о том, что учитель воспринимается учащимися как значимый друг лишь в системе социально-ролевых отношений, реали-

зуемых в рамках учебной деятельности. Если же отношения выходят за рамки данного контекста, то тогда информация, поступающая от учителя, становится, мягко говоря, неинтересной.

Драматичность социальной позиции учителя как источника получения подростком важной и полезной информации весьма отчетливо проявляется, если обратиться к рассмотрению динамики изменения информационной среды на разных возрастных этапах. Как видно из таблицы 2, значимость школьных уроков как источника получения важной и полезной информации от 5-го к 9-му классу сократилась практически вдвое (70,9% и 41,8% соответственно, $p = .0001$). Резко снизилась и информационная значимость школьных учебников (17,4% и 9,8% соответственно, $p = .0001$). В то же время явно выросла роль Интернета (30,1% и 57,1% соответственно, $p = .0001$). Таким образом, на этапе окончания основной школы учебник явно теряет свою значимость относительно почти всех других источников получения информации, занимая самую низкую рейтинговую позицию. Не менее радикальные изменения происходят и в микросоциальном окружении. Так, если в 5-м классе «информационный статус» учителя практически не отличается от статуса родителей и друзей подростка, то в 9-м полезность информации, получаемой от учителя, фиксируется в два раза реже, чем аналогичный показатель у родителей и друзей. В целом мы видим, что потеря привлекательности содержания школьного образования явно снижает и социальный статус учителя как референтной фигуры, транслирующей подростку полезные и важные сведения.

Таблица 2

Распределение ответов об источниках получения наиболее важной и полезной информации (%)

	%	5-й класс	9-й класс	p =
На уроках в школе	56,1	70,9	41,8	.0001
Из Интернета	47,1	30,1	57,1	.0001
Из книг	37,3	40,6	38,6	—
Из телевизионных передач	15,8	13,9	13,7	—
Из учебников	14,1	17,4	9,8	.0001
Из газет, журналов	10,6	7,6	13,1	.001
От родителей	19,7	13,7	21,6	.0002
От друзей	13,5	8,4	18,6	.0001
От учителей	10,1	10,7	9,0	—

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К ПЕДАГОГУ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Здесь мы затронем три сюжета, которые позволяют охарактеризовать разные аспекты отношения к учителю в рамках образовательного процесса. Первый из них касается особенностей организации социально-ролевых отношений в учебной деятельности и задается через оппозицию «авторитарность — демократизм». Второй фиксирует доверие ученика к учителю как к эксперту, оценивающему успешность его достижений в учебе, и определяется оппозицией доверие — недоверие. И наконец, третий сюжет затрагивает один из ключевых моментов межличностных отношений, возникающих в учебной деятельно-

сти, определяя учителя как важный фактор мотивации интереса к учебе. Здесь оппозиция формируется через противопоставление «интерес — неудовлетворенность учебной».

Социально-ролевые отношения: авторитарность — демократизм. Для выявления особенностей социально-ролевых отношений мы задавали учащимся вопрос в следующей формулировке: «Разрешено ли тебе и твоим ученикам на уроках: свободно выражать и отстаивать свою точку зрения; свободно выражать свои чувства и эмоции; спорить и критиковать мнение учителя; высказывать сомнения в верности тех или иных положений? Или в вашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями?». Распределение ответов приведено в таблице 3.

Как видно из приведенных в таблице данных, почти треть учащихся основной школы (31,9%) отмечает отсутствие возможности для выражения своего мнения на уроке. И напротив, возможность открытой критики мнений учителя на уроке фиксируют лишь 7,7% учащихся. Почти столько же (8,7%) отмечают, что могут свободно выражать свои чувства и эмоции на уроке. Вместе с тем достаточно большое число школьников фиксирует более мягкие варианты проявления своего мнения. Так, на возможность выразить «сомнение в верности тех или иных положений» указывает каждый четвертый (25,4%), а почти каждый второй (45,2%) не чувствует себя ограниченным в возможности «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения».

В этой связи весьма показательна возрастная динамика изменения мнений учащихся. Так, от 5-го к 9-му классу явно увеличивается доля тех, кто считает, что может «свободно выразить и отстаивать свою точку

зрения» (35,7% и 54,6% соответственно, $p = .001$). В два раза от 5-го к 9-му классу увеличивается и число тех школьников, которые считают, что на уроке они могут открыто «спорить и критиковать мнение учителя» (5,9% и 11,2% соответственно, $p = .002$). Напротив, доля тех, кто считает, что в школе «не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями», от 5-го к 9-му классу явно сокращается (39,3% и 22,7% соответственно, $p = .001$). Таким образом, полученные в ходе опроса данные позволяют сделать вывод о том, что по мере взросления учащихся на этапе обучения в основной школе социально-ролевые отношения «учитель — ученик» становятся все более демократичными.

Имеющиеся данные показывают, что наряду с возрастной динамикой на характер социально-ролевых отношений «учитель — ученик» влияет и пол учащихся. Так, мальчики заметно чаще, чем девочки, отмечают, что на уроках в школе им «не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями» (35,0% и 29,0% соответственно, $p = .0007$). Таким образом, мальчики находятся в стенах школы под более жестким контролем со стороны учителей. С учетом того, что большинство педагогов в современной российской школе — женщины, можно сделать вывод, что феминизация учительской профессии ведет и к своеобразной деформации самой матрицы социально-ролевых отношений «учитель — ученик», поскольку на нее проецируется и своеобразие полоролевых отношений между мужчиной и женщиной.

Помимо влияния возрастных и гендерных факторов, важно обратить внимание на социально-стратификационные составляющие. Так, например, учащиеся из низкообеспеченных семей в большей степени склонны считать, что в школе им «не позволено вы-

Таблица 3

Возможность самовыражения школьников на уроке (%)

	%	5-й класс	7-й класс	9-й класс	$p =$
Могу свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	45,2	35,7	49,7	54,6	.001
В нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями	31,9	39,3	29,6	22,7	.001
Могу высказывать сомнения в верности тех или иных положений	25,4	24,0	24,2	29,2	—
Могу свободно выражать свои чувства и эмоции	8,7	9,4	8,1	8,3	—
Могу спорить и критиковать мнение учителя	7,7	5,9	7,2	11,2	.002

ражать свое мнение, спорить с учителями», чем учащиеся из высокообеспеченных семей (41,9% и 32,2% соответственно, $p = .002$). С нашей точки зрения, этот момент крайне важен, поскольку дает основания не просто к выводу о существовании социального неравенства в стенах школы, но и затрагивает весьма важный аспект, фиксирующий социальное самочувствие учащихся, принадлежащих к разным социальным стратам, в ходе учебного процесса.

Помимо гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов, на социально-психологическое самочувствие ученика при взаимодействии его с учителем в рамках учебной деятельности оказывает влияние и целый комплекс факторов, связанных с социально-статусными моментами, касающимися образовательного процесса. Это и учебная успешность, и социально-статусная позиция ученика в классе, и, наконец, его общественный статус в стенах школы. В подтверждение этому приведем достаточно характерные примеры. Так, троечники гораздо чаще отличников указывают на невозможность выразить свое мнение на уроке (37,0% и 19,8% соответственно, $p = .0001$). Данные о влиянии социального статуса ученика (в классе и в школе) приведены в таблице 4.

Как видно из приведенных в таблице данных, ученики с более низким социальным статусом чаще фиксируют невозможность

выражения своего мнения на уроках. Так, если лидеры в классе лишь в 23,8% случаев отмечают, что им не позволено спорить с учителем, то среди школьников с низким социальным статусом (чувствующих себя одиночками) таких 46,7% ($p = .0001$). Схожая тенденция проявляется и относительно включенности в общественную жизнь школы: если среди тех, кто практически постоянно участвует в школьном самоуправлении, 21,5% указывают на невозможность выражения своего мнения на уроках, то среди «необщественников» таких уже треть — 34,1% ($p = .0003$).

Таким образом, в целом приведенные выше данные позволяют сделать два основных вывода. Во-первых, достаточно высокий процент учащихся (около трети) фиксируют жесткую авторитарную организацию социально-ролевых отношений «учитель — ученик» при реализации учебного процесса. Во-вторых, на реализацию матрицы социально-ролевых отношений «учитель — ученик» проецируется, помимо непосредственно учебных, целый комплекс иных отношений: гендерных, возрастных, социально-стратификационных и социально-статусных.

Учитель как эксперт учебной успешности школьника: «доверие — недоверие». Для выявления доверия учащихся к педагогу как к эксперту по оценке своих учебных достижений им задавался специальный вопрос об

Таблица 4

Влияние социального статуса в классе и участия в самоуправлении на мнение учащихся относительно «демократичности — авторитарности» социально-ролевых отношений «учитель — ученик» в рамках учебной деятельности (%)

	Позиция в классе					Участие в самоуправлении			
	Я — лидер	Многие одноклассники меня уважают	У меня лишь ограниченный круг приятелей-одноклассников	В классе мне одиноко	$p =$	Практически постоянно	время от времени	не принимаю участия	$p =$
Свободно выразить и отстаивать свою точку зрения	55,7	51,9	37,2	32,6	.0001	58,1	54,6	42,0	.0001
В нашей школе не позволено выразить свое мнение, спорить с учителями	23,8	27,0	36,2	46,7	.0001	21,5	23,3	34,1	.0003

объективности учительских оценок. Более половины опрошенных (57,6%) считают, что учителя объективно оценивают их учебные достижения. При этом лишь немногие (3,5%) указывают на то, что оценки учителей завышены. В то же время каждый девятый (12,2%) считает, что учителя занижают его учебные достижения. В подобной неадекватной оценке явно проявляется и негативное отношение учащихся к профессионализму учителя. К этому стоит, пожалуй, добавить и ответ учащихся, фиксирующий их безразличное отношение к учительской оценке своих достижений. Доля таких ответов составляет 7,1%, и они, на наш взгляд, фиксируют также негативное отношение учащихся к педагогу, поскольку подобное отношение можно интерпретировать не только как отсутствие учительского авторитета, но и как своеобразную защитную реакцию. Таким образом, почти каждый пятый из опрошенных школьников выражает негативное отношение к учительской оценке. Наконец, завершая анализ распределения ответов на данный вопрос, важно также отметить, что 19,6% респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Подобный факт также крайне важен, поскольку указывает на высокую степень неопределенности позиции учителя в ходе реализации учебного процесса. Каждый пятый подросток не знает, может ли он доверять учительской оценке своих достижений.

Заметные различия при ответе на данный вопрос проявились между мальчиками и девочками. Так, мальчики чаще склонны отмечать либо неадекватность учительской оценки своих достижений (указывают, что учителя завышают оценку 4,6% мальчиков и 2,5% девочек ($p = .001$), что занижают $-15,4\%$ и $9,2\%$ соответственно ($p = .0001$)), либо фиксировать свое безразличие (9,3% и 5,0% соответственно, $p = .0001$). Девочки же чаще указывают на объективность учительских оценок, чем мальчики (62,1% и 53,0% соответственно, $p = .0001$). Таким образом, мы видим, что на отношение к учителю как к эксперту в оценке учебных достижений оказывает значимое влияние полоролевая позиция учащихся: для девочек учитель чаще объективен, для мальчиков же, напротив, неадекватен.

Достаточно своеобразно проявляется при ответе на этот вопрос и влияние возраста учащихся. При этом явно выраженная динамика прослеживается лишь относительно варианта «затрудняюсь ответить». С возрастом число учащихся, выбирающих его,

последовательно снижается — с 24,4% в 5-м классе до 14,6% в 9-м ($p = .0001$). Подобное снижение свидетельствует о том, что по мере взросления среди учащихся снижается и неопределенность в понимании адекватности или неадекватности профессиональной позиции учителя при оценке учебных достижений ученика.

Анализ влияния социально-стратификационных факторов показывает, что в мнениях подростков из низкообеспеченных, среднеобеспеченных и высокообеспеченных семей относительно объективности учительской оценки своих учебных достижений отсутствуют статистически значимые различия по поводу ее завышения или занижения. В то же время учащиеся из низкообеспеченных семей по сравнению с учащимися из средне- и высокообеспеченных семей гораздо чаще указывают на то, что им безразлична учительская оценка своих учебных достижений (15,5%, 7,4%, 5,2% соответственно, $p = .0001$). Это позволяет сделать вывод о том, что учащиеся из слабых социальных страт гораздо чаще склонны занимать защитную позицию в системе социально-ролевых отношений «учитель — ученик» в процессе реализации учебной деятельности.

Наконец, важно обратить внимание на то, что доверие или недоверие к учительской оценке своих учебных достижений явно зависит от академической успешности школьников. Результаты распределения ответов учащихся с разной академической успешностью (троечников, хорошистов, отличников) приведены в таблице 5.

Как видно из приведенных в таблице данных, среди троечников существенно ниже, чем среди хорошистов и отличников, доля тех, кто считает свои оценки объективными. В то же время у троечников заметно выше доля тех, кто считает, что их оценки занижены, или тех, кто относится к этому безразлично. Эти данные отчетливо показывают, что низкая успешность подростка в учебной деятельности ведет и к снижению позитивной оценки учителя как профессионала, способного адекватно оценивать личные достижения учеников. Более того, среди троечников гораздо выше, чем среди отличников, доля тех, кто затрудняется оценить объективность учителя, — фактически каждый четвертый (24,0%). Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что низкая академическая успешность связана в определенной степени и с непониманием учительских критериев оценки своих учебных достижений.

Таблица 5

Мнение учащихся с разной академической успешностью
об объективности их оценки учителями (%)

	Троечники	Хорошисты	Отличники	p =
Завышают	5,1	2,2	2,2	–
Объективно оценивают	43,7	67,2	81,5	.0001
Занижают	16,9	9,2	2,7	.0001
Мне это безразлично	10,2	4,6	3,8	.005
Затрудняюсь ответить	24,0	16,7	9,8	.0001

Помимо вопроса об адекватности оценки учебных достижений, в ходе опроса мы также просили респондентов оценить особенности отношения учителей к мальчикам и девочкам, а также к детям из бедных и богатых семей. Задавая эти два вопроса, мы планировали выявить необъективность позиции учителя не только в рамках учебной деятельности, но и по другим основаниям — гендерным и социально-стратификационным. При этом смысловой акцент в ответах смещается от оппозиции адекватно — неадекватно в сторону «принятия — отвержения» (в ответах этот вариант сформулирован как «учителя относятся лучше/относятся хуже»).

Полученные данные показывают, что лишь 39,0% учащихся основной школы отмечают одинаковое отношение учителей к мальчикам и девочкам («различий нет»). 31,0% школьников считают, что большинство учителей лучше относятся к девочкам. При этом данный вариант ответа мальчики выбирают гораздо чаще, чем девочки (40,1% и 22,5% соответственно, $p = .0001$). Напротив, более хорошее отношение учителей к мальчикам отмечается лишь в единичных случаях (5,2%), здесь какие-либо различия в ответах среди мальчиков и девочек отсутствуют.

Схожие тенденции проявляются и при ответе на вопрос об отношении педагогов к учащимся из семей с разным уровнем материальной обеспеченности. Лишь чуть более половины школьников (57,8%) считают, что отношение учителей к учащимся из обеспеченных и малообеспеченных семей одинаково («различия отсутствуют»). При этом более позитивное отношение к школьникам из обеспеченных семей фиксирует каждый десятый (10,2%). Характерно, что дети из низкообеспеченных семей выбирают этот вариант ответа существенно чаще (17,8%), более хорошее отношение учителей к детям из

малообеспеченных семей фиксируется реже (5,3%). Здесь различия в ответах учащихся из разных социальных страт отсутствуют.

Таким образом, приведенные данные показывают, что значительная часть учащихся основной школы проявляет негативное отношение к учителю как к профессионалу, адекватно оценивающему их учебные достижения. Причем на подобное недоверие к учительской оценке оказывают влияние различные факторы: гендерные, возрастные, социально-стратификационные, академическая успешность. Более того, мы видим, что на позицию педагога, реализуемую в системе социально-ролевых отношений «учитель — ученик», проецируется целый комплекс отношений, выходящих за рамки непосредственно учебной деятельности. Подросток приписывает учителю избирательность в отношении к мальчикам и девочкам, к бедным и богатым, к способным и неспособным учащимся.

Влияние учителя на мотивацию учебной деятельности. В ходе анкетирования учащимся было задано достаточно большое количество вопросов, связанных с различными аспектами учебной деятельности. Ряд из них касался причин позитивного или негативного отношения к учебе. При этом наряду с теми или иными причинами указывалась и личность учителя как одна из возможных мотивировок позитивного или негативного отношения к учебе. Так, например, в качестве основных причин позитивного отношения к школе учащиеся называли получение знаний, которые пригодятся в будущем (68,0%), общение с друзьями (51,8%), интерес к учебе (25,6%), хороших учителей (13,7%), требования родителей (12,1%), необходимость получения аттестата (11,3%). Как мы видим, в этом ряду профессионализм учителя отнюдь не играет ведущей роли. Причем на выбор учи-

теля в качестве одного из основных мотивов позитивного отношения к учебе явно влияние оказывает академическая успешность. Так, отличники гораздо чаще отмечают, что одним из мотивов их позитивного отношения к учебе являются хорошие учителя (19,2%, $p = .02$).

В целом же, повторимся, учитель не выступает как ключевой фактор, определяющий позитивную мотивацию учения. В этой связи стоит добавить, что лишь немногие ученики указывают, что советы учителя были для них важны при принятии собственно образовательных решений. Так, например, при принятии решения о дополнительных занятиях в кружках, студиях, секциях на советы учителя ссылаются всего 3,3% школьников. На мнение учителей при принятии решения о продолжении образования после окончания школы указывают 3,2%.

Помимо позитивного влияния, важно определить и ту роль, которую играют учителя в негативном отношении подростков к школе, в которой они учатся. Здесь ситуация оказывается прямо противоположной по сравнению с позитивной мотивацией. Действительно, именно отношения с учителями начинают доминировать в ряду основных факторов негативного отношения к учебе. Так, на недовольство учителей поведением учеников указывают 26,3%, на плохое отношение учителей — 22,6%, на завышенные требования учителей — 20,7%. При этом с возрастом частота фиксации подобных мотивировок явно увеличивается. Различия в ответах пятиклассников и девятиклассников статистически значимы по двум параметрам: плохое отношение к себе со стороны учителя и повышенная требовательность учителей.

В целом полученные данные позволяют зафиксировать весьма характерную тенденцию, связанную с ролью учителя в мотивации позитивного либо негативного отношения к учебе. Суть ее состоит в следующем: с одной стороны, фигура учителя не находится в ряду наиболее значимых факторов, определяющих позитивное отношение учащихся к школе, а с другой — именно негативные отношения с педагогом фиксируются учениками в качестве основной причины недовольства школой.

Оценка учителя школьниками в ситуациях межличностного общения

Здесь мы рассмотрим ряд вопросов, которые позволяют в первом приближении охарактеризовать установки, определяющие личност-

ное отношение учащихся к педагогу. К ним относятся: реакция на замечания учителя, причины возникновения конфликтов с учителем, особенности поведения педагога в ситуациях социального взаимодействия «учитель — ученик».

Реакция учащихся на замечания педагога. Важным индикатором, характеризующим особенности личностного отношения к учителю, являются те непосредственные поведенческие реакции, которые возникают у учащихся в связи с замечаниями педагога. По сути, эти реакции подростка могут свидетельствовать как о признании значимости позиции учителя в рамках нормативно заданных социально-ролевых отношений, так и, напротив, о непризнании прав учителя, отвержении его мнений как авторитетного взрослого. Заметим, что подобная позиция в определенной степени свидетельствует о конфликтности межличностных отношений подростка с учителем. Вместе с тем, учитывая социально-психологические особенности подросткового возраста, помимо обозначенных выше отношений принятия/непринятия учительских замечаний в отношении собственного поведения, следует выделить и еще одну характерную для подростка реакцию, которая свидетельствует о его стремлении к автономии, независимости и в которой выражается своеобразное *чувство взрослости* («я выслушиваю замечания учителя, но мое поведение — мое личное дело»). С учетом этих аспектов в ходе анкетирования учащимся предлагался специальный вопрос: «Как ты относишься к замечаниям учителей, касающихся твоего поведения?». Распределение ответов приведено в таблице 6.

Как видно из приведенных в таблице средних данных, лишь каждый десятый учащийся основной школы (10,8%) фиксирует, что учителя не делают ему замечаний. На этом моменте стоит остановиться подробнее. Так, дополнительный анализ показывает, что девочки чаще мальчиков склонны выбирать этот вариант ответа (14,8% и 6,6% соответственно, $p = .0001$). Кроме того, отсутствие замечаний со стороны учителя по поводу собственного поведения также чаще фиксируют отличники, чем троечники (17,2% и 9,8% соответственно, $p = .001$). Интерпретация этих фактов достаточно очевидна. С одной стороны, мы видим, что девочки более склонны соблюдать принятые нормы поведения, а с другой — учащиеся с высокой академической успешностью так-

Таблица 6

Реакция учащихся на замечания педагогов (%)

	%	5-й класс	7-й класс	9-й класс	p =
Я прислушиваюсь к ним и стараюсь изменить свое поведение	44,9	61,7	41,6	32,5	.0001
Я их выслушиваю, но мое поведение – мое личное дело	33,2	20,9	36,1	40,6	.0001
Я не обращаю на них внимания (не прислушиваюсь)	8,6	6,1	8,4	12,3	.0002
Я специально делаю наоборот, спорю	2,5	0,7	3,5	4,2	.0001
Мне не делают замечаний	10,8	10,5	10,4	10,3	–

же проявляют большую склонность к социально-нормативному поведению. Иными словами, успешность в учебе содержательно коррелирует и с «успешным» поведением на уровне институционально заданных школой социально-ролевых отношений.

Явные конфликтные отношения с учителями, выражающиеся в протестном поведении («я специально делаю наоборот, спорю»), фиксируют лишь немногие подростки (2,5%). Причем подобное протестное поведение гораздо более характерно для учащихся с низкой академической успешностью. Так, среди троечников таких 3,6%, среди хорошистов – 1,7%, среди отличников – 0,6% ($p = .02$). Иными словами, низкая результативность в учебной деятельности проявляется и в повышенном негативизме подростка относительно требований учителя о соблюдении норм социального поведения. Добавим, что подобное поведение по отношению к учителю последовательно увеличивается от 5-го к 9-му классу (см. таблицу 6). Если в 5-м классе доля подростков, склонных к открытому протестному поведению, составляет всего 0,7%, то в 9-м – 4,2% ($p = .0001$).

Помимо открытого проявления негативизма по отношению к учителю, следует также обратить внимание на особую форму реакции – игнорирование («я не обращаю внимания на замечания педагога»). Заметим, что доля таких реакций по сравнению с проявлениями открытого протестного поведения существенно выше. В среднем требования учителя склонен игнорировать почти каждый десятый подросток (8,6%). При этом по мере взросления (от 5-го к 9-му классу) доля подобных реакций увеличивается в два раза – с 6,1% до 12,3% ($p = .0002$). Помимо очевидной возрастной тенденции, стоит отметить, что учащиеся с низкой академиче-

ской успешностью (троечники) чаще, чем отличники, склонны проявлять стратегию игнорирования требований учителя относительно своего поведения (10,4% и 3,3% соответственно, $p = .001$).

В целом непризнание социально-ролевой позиции учителя, выражающееся либо в открытом протестном поведении, либо в игнорировании его требований, увеличивается с возрастом и связано с низкой академической успешностью. Противоположная же тенденция проявляется в отношении позитивных реакций подростков на требования педагогов («я прислушиваюсь к замечаниям учителей и стараюсь изменить свое поведение»). Как видно из таблицы, в целом подобные позитивные реакции являются доминирующими в ответах учащихся (44,9%). Однако по мере взросления выбор этого варианта ответа последовательно снижается – от 61,7% в 5-м классе до 32,5% в 9-м ($p = .0001$). Таким образом, по мере взросления учащихся педагог для них все реже оказывается тем значимым взрослым, мнение которого следует учитывать при контроле за собственным социальным поведением и межличностными отношениями. Что касается влияния академической успешности, то здесь тенденция вполне ожидаема: среди отличников существенно выше, чем среди троечников доля тех, кто признает социальный статус учителя и считает его мнение личностно значимым (51,7% и 41,6% соответственно, $p = .006$).

И наконец, важно обратить внимание на особый тип реакций, который мы обозначили выше как стремление к автономии («я выслушиваю мнение учителей, но мое поведение – мое личное дело»). Как видно из таблицы 6, число подростков, занимающих подобную позицию в ответ на замечания учителя, резко увеличивается от 5-го к 9-му классу – с 20,9%

до 40,6% ($p = .0001$). Более того, в 9-м классе этот тип реакций оказывается уже доминирующим по сравнению как с позитивными, так и с негативными реакциями подростка на замечания педагога.

Приведенные данные показывают, что в целом по мере взросления учащихся происходит явное изменение их отношения к позиции учителя как значимого взрослого, мнение которого играет важную роль в коррекции подростком своего социального поведения. От 5-го к 9-му классу растет число учащихся, склонных к протестному и игнорирующему поведению в адрес учителя. При этом на этапе окончания основной школы доминирующей оказывается автономная позиция подростка и, как следствие, происходит снижение числа учащихся, для которых учитель выступает значимой, авторитетной фигурой. Подчеркнем, что, помимо возрастной динамики, полученные материалы позволяют зафиксировать также и содержательную корреляцию между академической успешностью подростка и авторитетностью учителя.

Причины возникновения конфликтов. Для понимания значимости различных причин, обуславливающих конфликты во взаимоотношении подростков с учителями, целесообразно сопоставить их с причинами конфликтного поведения учащихся как со своими одноклассниками, так и с родителями (см. таблицу 7).

Из таблицы видно, что *учебная деятельность* является для подростка весьма важной сферой, обуславливающей конфликты не только с учителями, но и с родителями и одноклассниками. Это свидетельствует о вы-

сокой значимости ее социального статуса на данном возрастном этапе. В то же время конфликты, связанные с морально-нравственными аспектами в сфере *межличностных отношений* (оскорбления, нечестные поступки, сквернословие, межнациональные проблемы), фиксируются при взаимодействии с одноклассниками гораздо чаще, чем в отношениях с учителями или родителями. Иными словами, отношения подростка со своими сверстниками ведут к явной актуализации этической проблематики. В этой связи следует обратить внимание на своеобразие отношений подростков со взрослыми — родителями и учителями. Так, например, конфликты, касающиеся социально-статусных отношений, определяемых необходимостью соблюдения возрастной этики по отношению к старшим, одинаково часто фиксируются как при взаимодействии с учителями, так и с родителями (при взаимодействии с одноклассниками подобные причины конфликтов отмечаются гораздо реже). Вместе с тем собственно мировоззренческие конфликты с учителями («расхождение мнений») фиксируются гораздо реже, чем с родителями или одноклассниками. Заметим, что этот результат соотносим с данными, которые мы анализировали во втором разделе, обсуждая возможности для самовыражения подростка в рамках учебной деятельности. Ключевым же моментом, отличающим позицию учителя, является сфера конфликтов, обусловленная нарушением общественного порядка: при взаимодействии с учителями на нее указывают 39,2% респондентов, с одноклассниками — 20,0%, с родителями — 13,4% ($p = .001$). Таким образом, специфика

Таблица 7

Причины возникновения конфликтов с учителями, одноклассниками и родителями по мнению школьников (%)

	Учителя	Одноклассники	Родители
Учеба	58,4	50,2	62,9
Расхождение мнений	39,8	46,9	51,4
Нарушение общественного порядка	39,2	20,0	13,4
Вызывающее отношение к старшим	21,9	13,0	24,9
Оскорбление других	18,5	61,4	11,9
Нечестные поступки	17,4	36,9	19,8
Сквернословие	15,0	25,6	13,8
Национальные проблемы	7,5	42,1	9,4

отношения подростка к учителю проявляется в том, что последний воспринимается как регулятор, контролирующий соблюдение норм социальных отношений.

Помимо отмеченного своеобразия причин возникновения конфликтов в отношениях подростков с учителями, сверстниками и родителями, следует обратить внимание на то, что степень конфликтности увеличивается с возрастом практически относительно всех обозначенных конфликтных зон. Так, например, конфликты учащихся с учителями по поводу учебы в 5-м классе отмечают 50,0% респондентов, а в 9-м – 63,0% ($p = .001$). Конфликты, связанные с нарушениями общественного порядка, отмечают соответственно 36,5% и 42,2% школьников ($p = .002$), вызывающее отношение к старшим – 16,3% и 25,4% ($p = .001$), сквернословие – 12,5% и 21,7% ($p = .001$), мировоззренческие конфликты («расхождение мнений») – 27,8% и 45,0% ($p = 0001$). Иными словами, на этапе окончания основной школы вероятность возникновения конфликтов между учеником и его учителями возрастает по самым разным поводам; сама же ситуация социально-ролевого взаимодействия «учитель – ученик» оказывается все более напряженной.

Оценка особенностей поведения педагога в ситуации социально-ролевых отношений

«учитель – ученик». Для выявления поведенческих особенностей социально-ролевого взаимодействия нами был разработан специальный вопрос, направленный на фиксацию учащимися различных стилевых особенностей поведения: поддержка, сочувствие, совет, игнорирование, угроза и др. При этом подростков просили отметить те из них, которые, по их мнению, характерны для учителей, одноклассников, родителей и близких друзей. Кроме того, респондент должен был определить и характерные черты своего собственного поведения. Результаты распределения ответов на этот вопрос приведены в таблице 8.

Как видно из приведенных в таблице данных, доминирующей стилевой особенностью поведения учителя по отношению к ученику является контроль («делают замечания»). Почти две трети подростков (60,3%) отметили данный вариант ответа. Заметим, что этот результат согласуется и с приведенными выше тезисами об основных причинах конфликта между учителем и учеником, где контроль за социальным поведением ученика («нарушение общественного порядка») выступает как характерная особенность учительской позиции. Вместе с тем следует обратить внимание и на довольно частую фиксацию школьниками таких позитивных стилевых особенностей

Таблица 8

Характерные особенности социального поведения учителей, одноклассников, родителей, близких друзей и самого себя с точки зрения учащихся (%)

	Учителя	Одноклассники	Родители	Близкие друзья	Я
Делают замечания	60,3	7,9	38,7	9,4	13,9
Умеют слушать и слышать других	44,5	38,7	63,8	71,4	79,7
Советуют, предлагают помощь	39,8	35,4	67,9	67,3	62,0
Хвалят, соглашаются	35,3	19,4	57,9	40,1	36,4
Приказывают, требуют	32,4	5,4	20,5	3,0	5,5
Поддерживают	25,3	40,1	59,8	66,8	58,3
Не обращают внимания на проблемы других	22,8	33,3	5,9	5,3	6,5
Часто перебивают, не слушают	22,3	46,2	11,8	8,8	11,3
Уважают	20,3	34,2	37,9	52,5	43,7
Утешают	14,9	23,5	53,3	52,0	45,1
Сочувствуют	14,2	23,4	40,4	45,1	40,5
Обзывают, оскорбляют	11,9	29,6	5,4	4,7	6,9
Угрожают	10,7	13,0	7,4	5,5	6,8

поведения учителя, как умение слушать, готовность предложить помощь, выразить согласие. Однако заметим, что по сравнению с результатами родителей, близких друзей, и, что важно, с оценкой собственного поведения те же позитивные моменты у учителей отмечаются подростками существенно реже.

Для выявления структурных особенностей поведения, характерных для членов микросоциального окружения подростков, нами был проведен специальный факторный анализ исходных данных, приведенных в таблице 8, методом главных компонент с последующим вращением Varimax Кайзера. В результате факторного анализа были выделены два биполярных фактора, которые описывают 95,7% суммарной дисперсии.

Структура первого фактора **F1** (61,3% дисперсии) «принятие, сопереживание – доминирование, бесчувственность» выглядит следующим образом:

Советуют, предлагают помощь	.93
Хвалят, соглашаются	.89
Умеют слушать и слышать другого	.83
Утешают	.80
Сочувствуют	.73
Обзывают, оскорбляют	-.97
Часто перебивают, не слушают	-.97
Не обращают внимание на проблемы другого	-.97
Угрожают	-.93

В целом стилевые особенности, сгруппировавшиеся на положительном полюсе фактора, характеризуют позитивное отношение и эмоциональное принятие других. На отрицательном же полюсе разместились характеристики, определяющие агрессивное поведение, стремление к доминированию. В общем виде данный фактор можно охарактеризовать через оппозицию принятие, сопереживание – доминирование, бесчувственность.

Структуру второго фактора **F2** (34,4% дисперсии) «признание, сотрудничество – контроль, руководство» определяют следующие стилевые особенности поведения:

Уважают	.86
Поддерживают	.71
Делают замечания	-.99
Приказывают, требуют	-.99

Данный фактор прост по своей структуре и в отличие от первого определяет социально-статусные отношения в межличностном взаимодействии: «признание, сотрудничество – контроль, руководство».

Для характеристики стилевых особенностей поведения педагога с позиции ученика рассмотрим размещение основных членов микросоциального окружения подростка в пространстве факторов F1 и F2 (см. рисунок 2).

На рисунке 2 видно, что в квадранте I, который определяют положительные значения по осям факторов F1 и F2, разместились близкие друзья и сам подросток (Я). Таким образом, самохарактеристика подростка определяется набором поведенческих параметров, выражающих установки на принятие других, сопереживание, готовность к сотрудничеству. В целом позитивно оценивает подросток и своих родителей (см. квадрант IV), которые, с одной стороны, готовы проявить сочувствие, услышать, утешить, дать совет, согласиться и похвалить (положительный полюс фактора F1), а с другой – проявляют требовательность и осуществляют контроль за поведением (отрицательный полюс фактора F2). Весьма своеобразно отношение подростков со своими одноклассниками (см. квадрант II). С одной стороны, они, так же как и близкие друзья, готовы к сотрудничеству и признанию подростка (см. положительные значения по фактору F2), а с другой – им свойственно проявление негативных реакций: оскорбления, угрозы, бесчувственность, безразличие к проблемам других (отрицательный полюс фактора F1). В целом подобное размещение одноклассников в квадранте II свидетельствует о неблагополучии социальных отношений в классе, поскольку подросток ощущает проявление достаточно широкого комплекса негативных реакций со стороны сверстников, хотя сам он себя как партнера по социальному взаимодействию оценивает явно позитивно.

В контексте данной статьи центральный интерес представляет размещение в пространстве выделенных факторов позиции учителя (см. квадрант III). Так, он, так же как и родители подростка, реализует контролирующую функцию в социальном взаимодействии (отрицательный полюс фактора F2). Вместе с тем в отличие от родителей он склонен к проявлению комплекса негативных реакций: угрозы, оскорбления, безразличие к проблемам других и игнорирование (отрицательный полюс фактора F1). Обсуждая восприятие подростком позиции учителя в стенах школы, заметим, что она явно противопоставлена позиции самого подростка, поскольку квадранты I и III прямо противоположны по своему содержанию. Иными словами, стиль поведения учителя воспри-

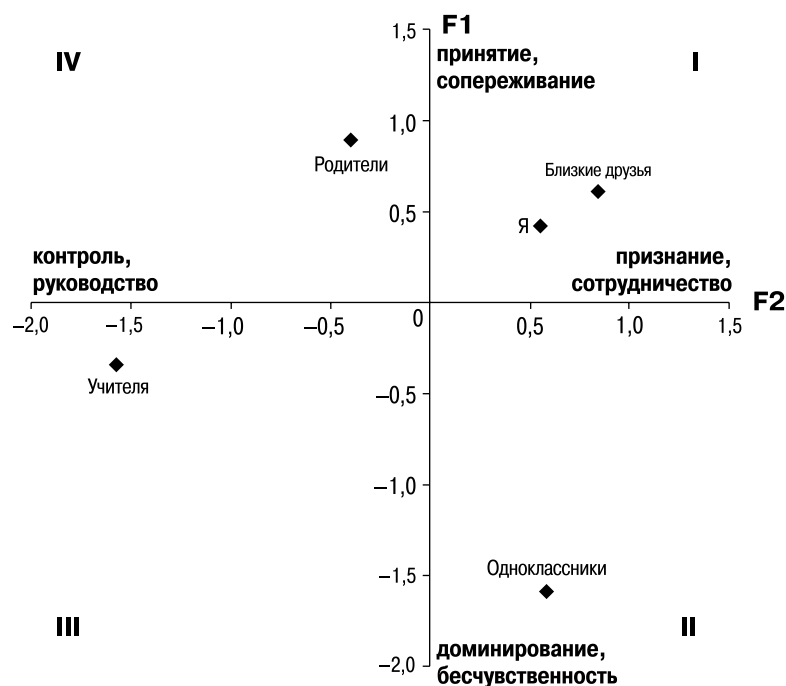


Рисунок 2

Распределение основных членов микросоциального окружения подростка в пространстве факторов F1 («принятие, сопереживание — доминирование, бесчувственность») и F2 («признание, сотрудничество — контроль, руководство»)

нимается в социальном взаимодействии как стиль поведения антагониста, а не партнера.

Наконец, завершая анализ, важно обратить внимание на то, что на отрицательном полюсе фактора F1 «доминирование, бесчувственность» разместились как одноклассники, так и учителя. Это, с нашей точки зрения, позволяет поставить негативный диагноз социально-психологическому климату на этапе обучения в основной школе.

В целом приведенные в статье данные показывают сложное и неоднозначное отношение учащихся к школьному педагогу. Действительно, на понимание позиции учителя оказывает влияние целый ряд факторов: гендерные особенности, социальный статус семьи, академическая успешность и, наконец, психологическая сложность самого подросткового возраста. В эту драму, задающую социальную траекторию взросления подростка, современный учитель включен, как мы показали выше, не столько как идеал, образец для подражания, партнер или советчик, мнение которого ответственно и значимо, а скорее, как антагонист — «персонаж, противодействующий главному герою (в нашем случае — ученику) в достижении его цели».

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л.Г. Учитель-ученик: конфликт или сотрудничество? // Управление качеством образования.— 2003.— № 1.— С. 15–23.
2. Исайчева Н.Д. Школа глазами учеников и учителей // Вопросы психологии.— 1994.— № 4.— С. 68–74.
3. Лактионов В.В., Шакурова М.В. Российская идентичность глазами школьников // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения.— Воронеж: ВГПУ, 2009.— Вып. 6.— С. 18–30.
4. Печерикина Л.Н. Учитель глазами современного школьника // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: Сб. науч. ст.— М.: Институт общего образования Министерства образования Российской Федерации, 2004.— Вып. 1. С. 144–151.
5. Собкин В.С. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII.— М.: Центр социологии образования РАО, 2003.— С. 193–207.
6. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Социология школьной отметки // Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI.— М.: Институт социологии образования РАО, 2011.— С. 46–75.