

СОЦИОПОГИЯ

Владимир Самуилович СОБКИН,¹
Дмитрий Владимирович АДАМЧУК,²
Екатерина Александровна КАЛАШНИКОВА³

УДК 37.013.78

РОЛЬ ЛИДЕРСТВА В СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА И ШКОЛЬНИКА

¹ доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ, руководитель
Института управления образованием РАО (г. Москва)
sobkin@mail.ru

² заведующий лабораторией Мониторинговых социологических исследований
в образовании Института управления образования РАО (г. Москва)
adamchuck@gmail.com

³ кандидат психологических наук, научный сотрудник
Института управления образования РАО,
инспектор по кадрам ИСО РАО (г. Москва)
5405956@mail.ru

Аннотация

Статья основана на материалах двух социологических опросов, проведенных Институтом управления образования РАО в 2009 и 2014 гг. В первом участвовали 3056 учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ, во втором — 3515 педагогов.

Рассматриваются вопросы, касающиеся отношения респондентов к различным аспектам социально-ролевого взаимодействия: реакция учащихся на замечания учителя; отношение к объективности выставляемых отметок; самочувствие на уроке. Наряду с

Цитирование: Собкин В. С. Роль лидерства в социально-ролевом взаимодействии педагога и школьника / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук, Е. А. Калашникова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Том 2. № 1. DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-1-8-26

влиянием традиционных факторов (педагогический стаж, возраст учащихся) особое внимание уделено анализу социального статуса респондентов в школьном коллективе. С помощью процедуры факторного анализа выявляется своеобразие видения ситуации взаимодействия «учитель — ученик» лидерами и теми, кто чувствует себя одиноким (у учителей — в педагогическом коллективе; у школьников — среди одноклассников).

Ключевые слова

Социально-ролевое взаимодействие, самочувствие на уроке, отношение к объективности «отметки», реакция на замечания учителя, социальный статус в группе, лидерство.

DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-1-8-26

Характер взаимоотношений «учитель — ученик» во многом обусловлен сложившимися стереотипами социально-ролевого взаимодействия. [2, 6, 7, 16, 17]. Между тем подобные стереотипы не одномерны, а предполагают целый веер своеобразных отношений: к требованиям педагога, самочувствию на уроке и особенностям контроля. Более того, те или иные стереотипы в существенной степени определяются занимаемой позицией участника образовательного процесса. Как правило, учителя и ученики видят ситуацию по-разному. На наш взгляд, это определяется не только влиянием традиционных социально-стратификационных факторов (возраст, профессиональный стаж, академическая успешность и др.) [1, 5, 10, 11, 13], но и той позицией, которую занимает участник образовательного процесса в школьном коллективе. В этом отношении совершенно не случайно в педагогике и социальной психологии особое внимание уделяется исследованиям вопросов, связанных с авторитетом учителя [3, 4, 15]. Однако позиция подростков с разным статусом («лидер», «ведомый», «отверженный») в их взаимоотношениях с учителями остается практически не изученной. В силу высказанных соображений мы постарались выявить в данном исследовании особенности отношения учителей и учащихся с разным социальным статусом в школьном коллективе и проанализировать характер их взаимодействия в рамках образовательного процесса.

Статья основана на материалах двух социологических анкетных опросов, которые по своей тематике были направлены на изучение особенностей отношения к образовательному процессу в современной школе. В первом из них (2009) были опрошены 3056 учащихся 5-9-х классов общеобразовательных школ [12]; во втором (2014) — 3515 учителей общеобразовательных школ [10, 11].

Анкеты, используемые в обоих опросах, охватывали широкий круг тем, при этом обе включали блок вопросов, касающихся социально-ролевого взаимодействия учителя и ученика. К ним относятся ответы педагогов и школьников о реакциях на замечания учителя, мнения об объективности оценок, выставляемых учителем, о степени свободы самовыражения ученика на уро-

ке. Подчеркнем, что эти вопросы, использовались в целом ряде наших предыдущих социологических исследований, подтвердив свою содержательную валидность [8, 9, 13, 14].

Сопоставление материалов обоих опросов позволяет проанализировать особенности взаимодействия «учитель — ученик» с учетом их социального статуса. Это позволит нам охарактеризовать роль лидерства в социально-ролевом взаимодействии педагога и школьника.

О реакции на замечания учителя

Одним из вопросов, который мы задавали респондентам, было то, как школьники реагируют на сделанные педагогом замечания, касающиеся их поведения. Варианты ответов предусматривали «принятие» замечаний педагога, демонстрацию учащимися своей «независимости», «игнорирование», «негативизм». Ответы учителей и учащихся приведены в таблице 1.

Как видно из приведенных данных, мнения учителей и учащихся, касающиеся либо негативных реакций подростка на замечания учителей, либо их индифферентного отношения к ним, практически совпадают. Вместе с тем явные различия прослеживаются относительно нормативного поведения — *принятия замечаний педагога*, т. е. признания его авторитета. Как мы видим, учителя гораздо чаще отмечают, что они «владеют ситуацией» («прислушиваются к замечаниям и стараются изменить свое поведение»). Это позволяет сделать вывод о том, что педагоги явно завышают собственный авторитет среди детей.

При ответе учителей на данный вопрос проявилось влияние педагогического стажа: среди учителей с большим стажем заметно выше доля тех, кто склонен подчеркивать свой авторитет перед школьниками. Если среди учителей со стажем менее 3-х лет 49,7% отмечают, что учащиеся прислушиваются к их замечаниям

Таблица 1

Мнения педагогов и школьников о реакции учащихся на замечания учителей, (%)

Характер реакции	Педагоги N = 3515	Учащиеся N = 3056
Прислушиваются к замечаниям и стараются изменить свое поведение	67,8	44,9
Выслушивают замечания, но ведут себя так, как считают нужным	36,2	33,2
Не обращают на них внимания, не прислушиваются	5,0	8,6
Специально делают наоборот, спорят	3,1	2,5
Я не делаю/мне не делают замечаний	0,5	10,5

и стараются изменить свое поведение, то среди учителей со стажем более 24-х лет таких — 71,1% ($p = .0001$). Начинающие педагоги, по сравнению с более опытными коллегами, гораздо чаще склонны указывать либо на индифферентное отношение школьников к своим замечаниям, либо на их игнорирование, либо на негативизм. Так, среди начинающих учителей (стаж менее 3-х лет) 51,4% указывает, что школьники «выслушивают их замечания, но ведут себя так, как считают нужным», а среди учителей со стажем более 24-х лет таких — 33,2% ($p = .0001$); «не обращают внимания на замечания» — 11,0% и 2,8% ($p = .0001$); «специально делают наоборот, спорят» — 6,9% и 1,7% ($p = .0001$).

Если обратиться к ответам учащихся, то они четко дифференцированы относительно такого фактора, как возраст. При этом, если в 5-м классе доминирующим типом реакций учащихся на замечания педагога было их принятие (следование им), то в 9-м — преобладают реакции, демонстрирующие стремление к независимости (рис. 1). В этом возрасте заметно увеличивается доля учащихся, проявляющих открытое протестное поведение (с 0,7% до 4,2%; $p = .0001$); вдвое увеличивается доля школьников, демонстрирующих стремление к независимости, автономии (с 20,9% до 40,6%; $p = .0001$), игнорирующих замечания педагога (с 6,1% до 12,3%; $p = .0002$).

Таким образом, по мере взросления учащихся педагог все реже оказывается тем значимым (авторитетным) взрослым, мнение которого следует учитывать в ситуациях межличностного общения. Следовательно, возрастная тенденция к автономизации поведения учащихся от мнений педагога свидетельствует о снижении учительского авторитета; учитель все реже рассматривается старшими подростками как контролирующий взрослый в ситуации их взаимодействия в стенах школы.

При этом следует отметить, что сопоставление ответов учащихся с разным статусом в коллективе класса («лидер/одинокий») не позволяет выявить

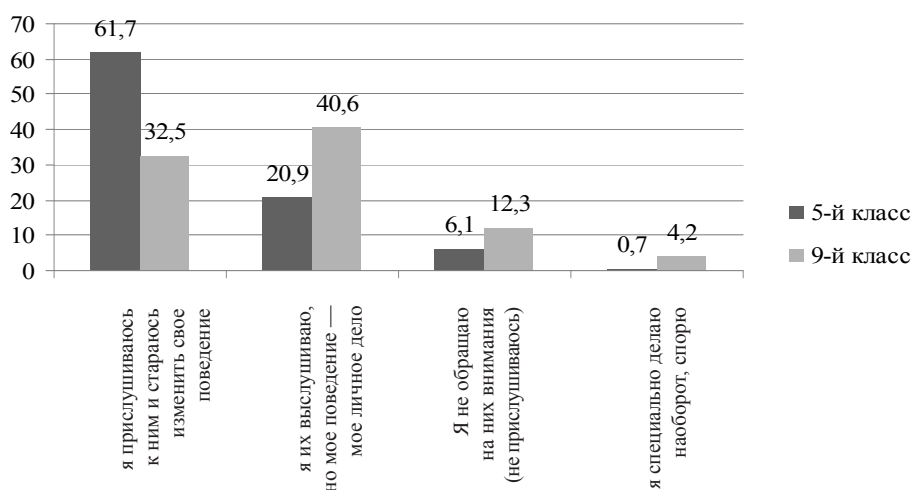


Рис. 1. Возрастная динамика реакций школьников на замечания учителя, (%)

каких-либо значимых различий в их реакциях на замечание педагогов. Вместе с тем сопоставление ответов педагогов, по-разному оценивающих свой статус внутри педагогического коллектива школы («лидер/чувствую себя одиноко»), обнаруживает весьма существенные расхождения (табл. 2).

Представленные в таблице данные показывают, что учителя, оценивающие себя как «лидера», обладающего высоким уровнем влияния на коллег, по сравнению с теми педагогами, кто чувствует себя в педагогическом коллективе «одиноким», гораздо чаще указывают и на свой авторитет среди школьников. Среди «педагогов-лидеров» доля ответов «учащиеся прислушиваются к моим замечаниям и стараются изменить свое поведение» составляет 81,7%, а среди «одиноких» педагогов — 52,0% ($p = .0001$). И наоборот, «лидеры» гораздо реже указывают на «индифферентную» реакцию («выслушивают, но ведут себя так, как считают нужным») учащихся на свои замечания (24,2% и 48,5%; $p = .0001$). На «игнорирование» («не обращают внимания») учащимися замечаний указывают 2,7% и 12,9%; $p = .0001$. На выраженный «негативизм» («специально делают наоборот, спорят») со стороны учащихся — 1,2% и 7,9%; $p = .0001$.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что статус учителя среди коллег переносится педагогом и на оценку своего авторитета среди учащихся. Можно предположить и наличие обратной тенденции: авторитет педагога среди учащихся повышает его статус среди коллег.

Таблица 2

**Ответы учащихся и учителей о реакциях на замечания педагогов
в зависимости от социального статуса, (%)**

Реакция на замечания	ученик-лидер	ученик-одиночка	педагог-лидер	педагог-одиночка
Прислушиваюсь и стараюсь изменить свое поведение/прислушиваются, стараются изменить свое поведение	36,6	37,4	81,7	52,0
Выслушиваю, но мое поведение — это мое личное дело/выслушивают, но ведут себя так, как считают нужным	32,5	30,2	24,2	48,5
Не обращаю внимания, не прислушиваюсь/не обращают внимания, не прислушиваются	10,6	11,5	2,7	12,7
Специально делаю наоборот, спорю/специально делают наоборот, спорят	7,3	3,6	0,4	7,8
Мне не делают замечаний/я не делаю замечаний учащимся	13,0	17,3	1,0	2,0

Об объективности школьных «отметок»

В ходе опроса мы просили педагогов оценить уровень удовлетворенности учеников объективностью выставляемых отметок. По мнению большинства учителей, их отметки учащиеся считают «объективными» — 83,3%; «заниженными» — 4,6%; «завышенными» — 2,1%. Остальные же (практически каждый десятый) «затруднились» ответить на данный вопрос. Последний вариант ответа показывает, что учителю, скорее всего, безразлична реакция ученика на выставляемую отметку. Это можно сравнить с формальным заполнением «ведомости». Иными словами, учитель не использует отметку в качестве инструмента управления учебным процессом.

Ответы учителей мы можем сопоставить с ответами на этот же вопрос учащихся (табл. 3).

Приведенные данные фиксируют весьма существенное расхождение в ответах. Так, среди учеников заметно ниже доля тех, кто считает, что учителя «объективно» оценивают их знания — 57,6%, а «завышение» отметок отмечает 3,5%, что практически совпадает с ответами учителей. Однако доля школьников, фиксирующих «занижение» отметок учителем, оказывается существенно выше — 12,2%. Следует также добавить, что среди учащихся каждый пятый (19,6%) «затруднился» с ответом на данный вопрос. Это, на наш взгляд, свидетельствует о несформированности у школьников тех критериев, по которым учителя оценивают их знания. Можно считать, что учительская отметка в данном случае не реализует функцию «обратной связи»: ученик не понимает, за что ему ставится та или иная отметка (и к таким, заметим, можно отнести каждого пятого ученика).

Материалы опроса школьников показали, что на уровень доверия учащихся к отметке, выставяемой педагогом, существенное влияние оказывают различные факторы (гендерные, возрастные, социально-стратификационные, а также

Таблица 3

**Мнения учащихся об объективности отметок,
мнения педагогов о восприятии объективности отметок учащимися, (%)**

Оценка объективности отметки	учащиеся	педагоги
Учителя объективно оценивают/учащиеся считают оценку объективной	57,6	83,3
Учителя занижают оценки/учащиеся считают оценки заниженными	12,2	4,6
Учителя завышают оценки/учащиеся считают оценки завышенными	3,5	2,1
Мне это безразлично	7,1	1,0
Затрудняюсь ответить	19,9	9,0

академическая успешность учащегося). Ответы педагогов также дифференцированы в зависимости от таких факторов, как стаж педагогической деятельности, преподавание в начальной, основной и старшей школе, тип программы преподавания (обычная, экспериментальная, авторская).

Вместе с тем значимое влияние на ответы педагогов и школьников оказывает такой общий фактор, как оценка ими своего социального положения в коллективе («лидеры» и «те, кто чувствует себя одинок»). Ответы учителей и школьников на вопрос об объективности отметки в зависимости от статуса в коллективе приведены в таблице 4.

Из данных видно, что среди учителей, оценивающих себя как «лидеров» педагогического коллектива школы, по сравнению с теми, кто чувствует себя среди коллег «одинок», более распространено мнение о том, что ученики воспринимают их оценки в качестве «объективных» (89,6% и 66,3%; $p = .0001$). При этом среди «педагогов-одинок» в три раза выше доля тех, кто отмечает, что учащиеся «считают оценки завышенными», чем среди лидеров педагогического коллектива (3,0% и 9,6%; $p = .001$). Косвенно это свидетельствует о том, что «педагоги-одинок» пытаются компенсировать невысокий статус среди коллег, используя отметку как своеобразный комплиментарный способ регуляции своих отношений с учащимися; как инструмент повышения своего статуса среди школьников. Характерно и то, что доля «затруднившихся с ответом» на данный вопрос среди «педагогов-лидеров» составляет 5,3%, а среди «педагогов-одинок» — 15,4% ($p = .0001$). Таким образом, «педагог-лидер» при определении реакций учащихся на выставяемые отметки демонстрирует повышенную уверенность в своей профессиональной компетентности. В то же время «педагог-одинок» затрудняется оценить реакции учащихся на свои отметки.

Таблица 4

**Мнения об объективности отметок в зависимости от статуса
в коллективе учащихся и педагогов, (%)**

Оценка объективности отметки	учащиеся		педагоги	
	лидер	одинок	лидер	одинок
Учителя объективно оценивают/ учащиеся считают оценку объективной	51,6	39,6	89,6	66,3
учителя занижают оценки/учащиеся считают оценки заниженными	5,6	3,8	1,7	3,8
Учителя завышают оценки/учащиеся считают оценки завышенными	24,2	24,5	3,0	9,6
Мне это безразлично	9,7	10,8	0,4	4,8
Затрудняюсь ответить	8,9	23,7	5,3	15,4

Сравнивая ответы учащихся, следует отметить, что «учащиеся-лидеры» гораздо чаще считают учительские отметки «объективными» — 51,6%, (среди «одиночек» — 39,6%; $p = .01$). Характерно и то, что среди «учеников-одиночек» доля затруднившихся с ответом составляет четверть — 23,7% (среди «лидеров» — 8,9%; $p = .001$). Это позволяет сделать вывод о том, что учителя и учащиеся, «чувствующие себя в коллективе одиноко», чаще оказываются в ситуации неопределенности относительно «объективности» отметки. Однако это имеет разный смысл: если для ученика неопределенность связана с непониманием критериев, относительно которых ему ставится отметка, то для учителя она связана с неэффективным использованием отметки как инструмента управления учебным процессом. Подобная неопределенность, непонимание механизмов использования отметки может не позволить учителю и ученику занять более высокий статус в школьном коллективе.

О свободе самовыражения школьников на уроке

Еще одним важным аспектом социально-ролевого взаимодействия «учитель — ученик» в рамках образовательного процесса является возможность самовыражения на уроке. С этой целью учащимся и педагогам задавался соответствующий вопрос о возможности самовыражения на уроке, который предусматривал следующие варианты ответов: «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»; «в нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями».

Ответы школьников на этот вопрос показывают, что отсутствие возможности для выражения своего мнения на уроке отмечает примерно треть учащихся — 31,9%. Возможность «открыто критиковать мнение учителя» фиксируют лишь 7,7% подростков; возможность «свободно выражать свои чувства и эмоции на уроке» — 8,7% учащихся. Вместе с тем на возможность «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения на уроке» указывает практически каждый второй — 45,2% школьников, а на возможность высказывать «сомнение в верности тех или иных положений» — каждый четвертый — 25,4% подростков.

Возрастная динамика изменения мнений учащихся при ответе на этот вопрос позволяет сделать вывод о том, что по мере взросления отношения между учителем и учеником становятся более демократичными.

Так, доля учеников, считающих, что они «могут свободно выражать и отстаивать свою точку зрения», возрастает от 35,7% в 5-м классе до 54,6% в 9-м ($p = .001$). Растет также доля учащихся, считающих, что на уроке они могут «спорить и критиковать мнение учителя» (5,9% и 11,2%; $p = .002$). Вместе с тем сокращается доля тех школьников, кто считает, что в их школе «не позволено выражать свое мнение и спорить с учителями» — с 39,3% в 5-м классе до 22,7% в 9-м ($p = .0001$).

Сопоставление ответов педагогов и учащихся на данный вопрос приведено в таблице 5.

Таблица 5

**Ответы педагогов и школьников на вопрос
о возможностях самовыражения учащихся на уроке, (%)**

Возможности самовыражения на уроке	учащиеся	педагоги	p =
Свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	45,2	86,6	.0001
Свободно выражать свои чувства и эмоции	8,7	32,6	.0001
Спорить и критиковать мнение учителя	7,7	18,6	.0001
Высказывать сомнение в верности тех или иных положений	25,4	46,0	.0001
В нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями и т. п.	31,9	0,9	.0001

Из приведенных данных видно, что социально-ролевая позиция на уроке учениками оценивается принципиально иначе, чем педагогами. Действительно, если среди учителей лишь единицы указывают на то, что ученикам «не позволено выражать свое мнение, спорить и т. п.» (0,9%), то среди учеников этот вариант ответа отмечает каждый третий (31,9%). По мнению учащихся, учитель строит социально-ролевые отношения в учебном процессе, ориентируясь на соблюдение весьма жесткой социально-ролевой вертикали, в то время как учителя характеризуют организуемый ими на уроке процесс как демократичный, предоставляющий ученику широкие возможности для выражения своих мыслей и чувств.

Безусловно, сама по себе фиксация расхождений в ответах учителей и учащихся важна, однако остается открытым вопрос о том, в чем причина столь разного видения особенностей социально-психологического взаимодействия «учитель — ученик» на уроке. Интерпретаций здесь может быть несколько. Приведем лишь две, на наш взгляд, наиболее вероятные. Одна из них состоит в следующем. Если признать, что ответы учащихся отражают реальную ситуацию взаимоотношений «учитель — ученик», которая складывается на уроках (а она, подчеркнем, явно «не демократична» с точки зрения ученика), то тогда «демократичность» ответов учителей может рассматриваться как «защитная реакция», которая обусловлена резкой критикой авторитарной нормативной модели социально-ролевых отношений «учитель — ученик» как в общественном мнении, так и в профессиональном учительском сообществе. Возможно, именно поэтому, отвечая на данный вопрос, учителя и ориентируются на «сотрудничество» с учениками как на профессиональную педагогическую норму социально-ролевых отношений «учитель — ученик».

Другая интерпретация отмеченных расхождений в оценке приведенного взаимодействия менее очевидна, но также, на наш взгляд, вполне правомерна. Так, если предположить, что педагоги реально предоставляют ученикам возмож-

ность выражать на уроке собственные мысли, оценки и эмоции, то тогда возникает вопрос: почему учащиеся не пользуются предоставляемыми им возможностями? Почему учащийся ведет себя пассивно, не проявляя собственной активности, ссылаясь на жесткость правил и норм, в которые он поставлен? В чем причина зафиксированного нами своеобразного феномена отказа ученика от той свободы личностных проявлений, которую предоставляет ему учитель?

В основе подобного отказа, на наш взгляд, лежит *утрата учащимся субъектности* в учебной деятельности, когда учебная мотивация не сформирована, а цели и средства учебной деятельности выступают заданными извне; при этом сфера интересов смещается от образования в другие области. Таким образом, низкая оценка учеником степени свободы своего самовыражения на уроке выступает как своеобразный индикатор деформации учебного процесса, когда собственно деятельностные основания не реализуются, и учебный процесс сводится к формальному пассивному функционированию. Заметим, что это особым образом заставляет нас взглянуть на проблему внедрения в педагогическую практику современных образовательных стандартов. Действительно, декларирование в них деятельностных принципов касается не столько содержания образования (в узком смысле), сколько матрицы социально-ролевых отношений, в которой реализуется учебный процесс. Сегодня же в массовой педагогической практике эта матрица оказывается серьезно деформированной.

Продолжая анализ мнений школьников и учителей о свободе самовыражения на уроке, рассмотрим влияние на ответы респондентов их статуса в школьном коллективе. Распределение ответов учителей и учащихся с различным статусом приведено в таблице 6.

Таблица 6

**Влияние социального статуса в коллективе
на возможности самовыражения учащихся на уроке, (%)**

Возможности самовыражения на уроке	ученик-лидер	ученик-одиночка	педагог-лидер	педагог-одиночка
Свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	55,7	32,6	91,4	85,6
Свободно выражать свои чувства и эмоции	15,6	6,7	35,1	38,5
Спорить и критиковать мнение учителя	13,1	8,2	22,8	26,2
Высказывать сомнение в верности тех или иных положений	13,9	17	47,9	50,0
Не позволяется выражать свое мнение, спорить и т. п.	23,8	46,7	0,7	1,0

Приведенные в таблице данные показывают, что статус учителя в педагогическом коллективе практически не влияет на стиль его социально-ролевых отношений с учеником на уроке. В то же время «ученики-лидеры» чувствуют себя гораздо свободнее по сравнению с «учениками-одиночками». Возможно, подобная фиксация «подростком-лидером» своей свободы на уроке связана с тем, что он, являясь субъектом учебной деятельности, выражает не столько принятие внешне заданных целей, сколько манифестирует свою собственную позицию. Вместе с тем возможна и другая интерпретация, которая предполагает учет своеобразия собственно социально-ролевых отношений: «ученик-лидер» стремится к демонстрации независимости и свободы, подчеркивая тем самым свою лидерскую позицию и статус среди сверстников.

Структурный анализ

Для уточнения особенностей влияния статусных позиций школьников и педагогов на характер взаимодействия «учитель — ученик» в учебном процессе мы провели специальный факторный анализ. Для этого была сформирована матрица исходных данных размерностью 4×15 (строки × столбцы), где первые фиксировали группы респондентов с определенным статусом («школьники-лидеры», «школьники-одиночки», «педагоги-лидеры», «педагоги-одиночки»), а вторые характеризовали особенности их взаимодействия, которые мы рассматривали выше (реакции на замечания, отношение к объективности оценки, отношение к возможностям самовыражения на уроке). Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент выбора определенного варианта ответа респондентами, составляющими конкретную подвыборку (например, процент «школьников-лидеров», отметивших, что «учителя завывают их отметки»).

Сформированная таким образом матрица была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных компонент с последующим вращением осей по критерию Варимакс Кайзера. В результате факторизации были выделены три фактора, описывающие 100% общей суммарной дисперсии.

Наиболее мощный фактор F1 «свобода самовыражения — блокировка активности» (61,1% суммарной дисперсии) биполярен и имеет следующую структуру (табл. 7).

На положительном полюсе данного фактора объединился комплекс характеристик, которые предполагают свободу самовыражения ученика на уроке (выражение чувств, возможность критики учителя, отстаивание учеником собственной позиции, выражение сомнения в верности тех или иных положений). Заметим, что эти характеристики коррелируют, с одной стороны, с мнением об объективности выставляемых отметок, а с другой — подчеркивают авторитет учителя (учащиеся прислушиваются к его замечаниям и готовы изменить свое поведение). По сути дела данный полюс фактора определяет позицию учителя, который объективен в своих отметках, управляет поведением подростков и предоставляет им свободу самовыражения в учебной деятельности. Здесь с высокими значениями разместились «педагоги-лидеры» (0,69) и «педагоги-одиночки» (1,02).

Таблица 7

**Структура фактора F1 «свобода самовыражения — блокировка активности»
(61,1% суммарной дисперсии)**

F1+ «свобода самовыражения»	вес
Свободно выражать свои чувства и эмоции	0,99
Спорить и критиковать мнение учителя	0,99
Высказывать сомнение в верности тех или иных положений	0,98
Свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	0,94
Большинство воспринимают отметки как объективные	0,82
Прислушиваются и стараются изменить свое поведение	0,73
F1 — «блокировка активности»	
Мне не делают замечаний	-0,97
Не позволено выражать свое мнение, спорить и т. п.	-0,93
Учителя занижают мне оценки	-0,92
Мне это безразлично	-0,87

На противоположном отрицательном полюсе фактора объединились варианты ответов, которые определяют блокировку активности («мне не позволено выражать свое мнение, спорить и т. п.»). При этом характерно, что подобная блокировка связана с безразличием учащегося к выставленным отметкам. Таким образом, отрицательный полюс фактора, с одной стороны, характеризует блокировку активности учащегося в процессе учебной деятельности, а с другой — его самоустранение от взаимоотношений с учителями. На этом полюсе разместились «учащиеся-лидеры» (-0,75) и «учащиеся-одиночки» (-0,96).

В целом данный фактор можно обозначить через оппозицию «свобода самовыражения — блокировка активности». При этом полученные результаты показывают, что своеобразие социально-ролевых отношений в учебном процессе педагогами и учениками воспринимается противоположным образом. Если первые рассматривают учебный процесс как ориентированный на ученика, поддерживающий его активность и свободу самовыражения, то вторые, напротив, считают, что возможности проявления их личностной активности блокируются, а учебные достижения явно занижаются.

Фактор F2 «стремление к конфронтации — стремление к адаптации» (27,2% суммарной дисперсии) преимущественно связан с характеристикой реакций учащихся на замечания педагога и представлен следующей оппозицией (табл. 8).

Таблица 8

**Структура фактора F2 «стремление к конфронтации —
стремление к адаптации» (27,2% суммарной дисперсии)**

F2+ «стремление к конфронтации»	
Специально делаю(-ют) наоборот, спорю(-ят)	1,00
Выслушиваю(-ют), но мое (их) поведение — это мое (их) личное дело	0,85
Не обращаю(-ют) внимания (не прислушиваюсь(-ются))	0,83
Учителя завышают мне отметки	0,79
F2 — «стремление к адаптации»	
Прислушиваюсь(-ются) и стараюсь(-ются) изменить свое поведение	-0,65

На положительном полюсе этого фактора сгруппировались характеристики, определяющие конфронтацию школьников к требованиям педагога («специально делаю(-ют) наоборот, спорю(-ят)», «не обращаю(-ют) внимания», «мое (их) поведение — это мое (их) личное дело»). Характерно, что подобная конфронтационная позиция связана с мнением о том, что выставляемые отметки явно завышены относительно реальных достижений учащихся в учебной деятельности. На положительном полюсе этого фактора разместились «педагоги-одиночки» (0,95) и «учащиеся-лидеры» (0,67).

Отрицательный же полюс фактора предельно прост и фиксирует стремление выстраивать свое поведение в соответствии с нормативными требованиями педагога («прислушиваюсь(-ются), стараюсь(-ются) изменить свое поведение»). На этом полюсе с высокими значениями разместились «педагоги-лидеры» (-1,22) и «учащиеся-одиночки» (-0,39).

Таким образом, в целом фактор F2 задает оппозицию двух типов социально-ролевых отношений: «стремление к конфронтации — стремление к адаптации». При этом характерно, что «лидеры» у педагогов и учащихся принципиально отличаются относительно своей позиции по данному фактору. Так, «учителя-лидеры» фиксируют нормативность поведения учащихся в рамках учебного процесса, в то время как «учащиеся-лидеры» подчеркивают значимость проявления конфронтационных установок. Верно и обратное: если «педагоги-одиночки» фиксируют проявление конфронтационной активности со стороны учащихся, то «учащиеся-одиночки» склонны подчеркивать свое стремление к соблюдению нормативных требований.

Третий фактор F3 (11,7% суммарной дисперсии) униполярно и прост по своей структуре. В его состав входит лишь одна характеристика, которая отражает затруднения в оценке объективности выставленной отметки: («затрудняюсь ответить, оценить объективность отметки») (вес 0,89).

На наш взгляд, выделение этого параметра в качестве самостоятельного фактора крайне важно, поскольку это позволяет сделать вывод о том, что *нео-*

пределенность критериев оценки успешности ученика является важным независимым параметром, дифференцирующим позиции учителей и учащихся с разным статусом. При этом характерно, что по оси данного фактора с высокими значениями разместились именно учителя и ученики «одиночки». Этот результат позволяет сделать вывод о том, что отчетливость критериев объективности педагогической оценки («отметки») влияет на успешность социального взаимодействия (педагога с коллегами, ученика с одноклассниками).

Подводя итог, заметим, что результаты факторного анализа позволяют уточнить своеобразие социально-ролевых позиций учителей и учащихся с разным статусом, если мы обратимся к рассмотрению особенностей их размещения в пространстве выделенных факторов F1 и F2 (рис. 2).

На рисунке отчетливо видно, что в целом педагоги при реализации учебного процесса предоставляют учащимся широкие возможности для самовыражения. В то же время, если «педагоги-лидеры» отмечают, что учащиеся стремятся соответствовать их требованиям (квадрант IV), то «педагоги-одиночки» указывают на явно выраженное стремление школьников к конфронтации (квадрант I).

В отличие от учителей, учащиеся (и лидеры, и одиночки) считают, что те блокируют проявления их активности в рамках учебного процесса. При этом, если «школьники-одиночки» стремятся соответствовать требованиям учителей (квадрант III), то «школьники-лидеры», наоборот, склонны к конфронтации (квадрант II).

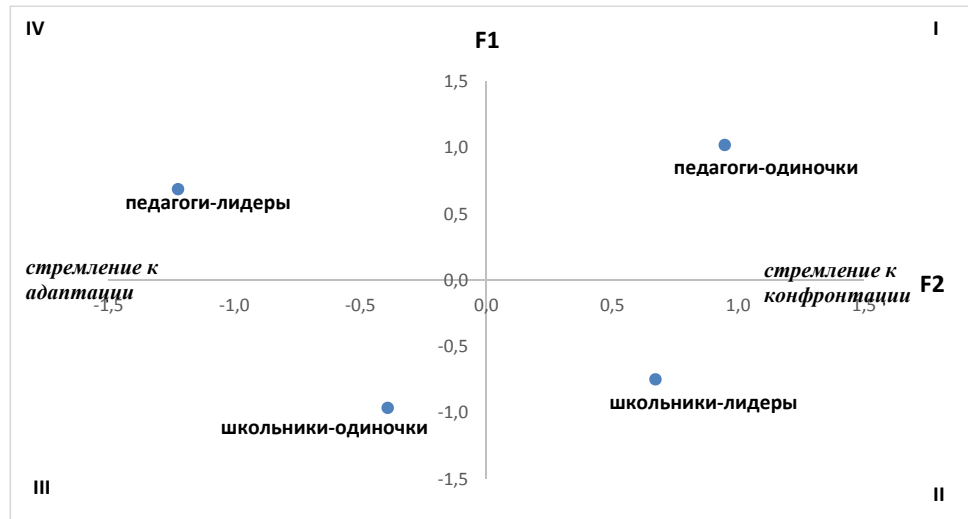


Рис. 2. Размещение школьников и педагогов с различным статусом в коллективе в пространстве факторов F1 «свобода самовыражения — блокировка активности» и F2 «стремление к конфронтации — стремление к адаптации»

Подчеркнем, что на рисунке 2 представлено разное видение ситуации учебного процесса с позиций учителей и учащихся в зависимости от занимаемых ими социально-ролевых позиций в коллективе («лидерство/одиночество»). При этом подобное видение может кардинально отличаться (например, «лидер-педагог» и «лидер-ученик» или «одиночка-педагог» и «одиночка-ученик»). Представленный эмпирический материал отражает именно те социальные стереотипы, которые сложились у учителей и учащихся в процессе социально-ролевого взаимодействия, поэтому следует отметить, что в реальном образовательном процессе ответственность за возможность самовыражения ученика на уроке лежит именно на учителе. Если педагог не старается целенаправленно поддерживать активность ученика (не пытается получить «обратную связь» путем выражения своих мыслей и чувств), то тогда свобода самовыражения остается лишь декларацией, а подросток считает, что его активность блокируется. Отсюда в ситуации межличностного взаимодействия с учителем он может следовать двум линиям поведения: либо подчиниться нормативным требованиям педагога, либо вступить с ним в конфронтацию.

Заключение

Приведенные в статье материалы показывают, что учителя и учащиеся видят ситуацию социально-ролевого взаимодействия по-разному. При этом основное расхождение связано с влиянием сложившихся социальных стереотипов по поводу возможности самовыражения учащегося: учителя считают, что их позиция демократична, и они предоставляют ученику свободу, а ученики, напротив, полагают, что учитель своими требованиями блокирует проявление их активности. Подчеркнем, что отмеченное противоречие отчетливо проявилось при сопоставлении позиций «лидеров» и «одиночек». Понятно, что реальная практика социально-ролевых отношений богаче, здесь имеют место и другие социально-ролевые позиции («ведомый», «оппозиционер» и др.). Вместе с тем представляется важным обратить внимание на выделенные в ходе анализа две линии поведения учащихся: *подчинение требованиям* и *конфронтация с учителем*. Обе непродуктивны и не способствуют развитию межличностных отношений «учитель — ученик». На наш взгляд, превращение подобной ситуации в развивающую может быть осуществлено путем выхода за рамки стереотипов социально-ролевого взаимодействия. И именно учитель должен инициировать этот процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубов И. Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся / И. Г. Дубов // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 56-65.
2. Кан-Калик В. Я. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. Я. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

3. Кондратьев М. Ю. Слагаемые авторитета / М. Ю. Кондратьев. М.: Знание, 1988. 80 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
6. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
7. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л. И. Новикова; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2009. 352 с.
8. Собкин В. Учитель: десять лет спустя / В. Собкин, С. Равлюк // Первое сентября. 2001 (8 сентября). № 62 (1044).
9. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование / В. С. Собкин. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
10. Собкин В. С. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук // Вестник ТюмГУ. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. № 2(2).
11. Собкин В. С. Социально-ролевые отношения «учитель — ученик» / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук, Л. Е. Курнешова // Педагогика. 2015. № 8. С. 22-31.
12. Собкин В. С. Социология школьной отметки / В. С. Собкин, Е. А. Калашникова // Труды по социологии образования. М.: Институт социологии образования РАО. 2011. Т. XV. Вып. XXVI. С. 46-75.
13. Собкин В. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе / В. С. Собкин, П. С. Писарский. М.: Министерство образования РФ, 1992. 159 с.
14. Собкин В. С. Учителство как социально-профессиональная группа / В. С. Собкин, П. С. Писарский, Ю. О. Коломиец. М.: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. 53 с.
15. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. М.: Политиздат, 1975. 272 с.
16. Roorda D. L., Koomen H. M. Y., Spilt J. L. and Oort F. J. (2011), The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. A meta-analytic approach, *Review of Educational Research*, no 81, pp. 493-529.
17. Wentzel K. (1998), Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers, *Journal of Educational Psychology*, no 90(2), pp. 202-209.

Vladimir S. SOBKIN¹,
Dmitry V. ADAMCHUCK²,
Ekaterina A. KALASHNIKOVA³

THE ROLE OF LEADERSHIP IN SOCIAL-ROLE INTERACTION OF THE TEACHER AND SCHOOLCHILD

¹ Dr. Sci. (Psych.), Professor, Academician of RAE, Honored Scientist of Russia,
Head of the Institute of Education Management RAE (Moscow)
sobkin@mail.ru

² Head of the Laboratory for Monitoring Social Research in Education Department
of Education Institute of RAE (Moscow)
adamchuck@gmail.com

³ Cand. Sci. (Psych.), Research Officer at the Department of Education Institute of RAE,
Inspector of the Personnel ISO RAE (Moscow)
5405956@mail.ru

Abstract

The article is based on two sociological surveys organized by the Institute of Education Sociology of the Russian Academy of Education in 2009 and 2014. 3056 pupils of the 5-9th grades from comprehensive schools took part in the first survey and 3515 teachers — in the second one.

The article discusses the issues concerning the attitudes of respondents towards various aspects of social-role interaction: the reaction of pupils to the rebukes of teachers; attitude to objectivity of school marks; general state in class. Special attention is paid to the analysis of the social status of the respondents in the school team along with the impact of traditional factors (teaching experience, the pupils' age). The factor analysis reveals the peculiarity of leaders' vision of the "teacher — pupil" interaction and of those who feel lonely (teachers — in the teaching staff; pupils — among classmates).

Citation: Sobkin V. S., Adamchuck D. V. and Kalashnikova E. A. (2016), The role of leadership in social-role interaction of the teacher and schoolchild, Tyumen State University Herald. Social-economic and Legal Research, vol. 2, no 1. DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-1-8-26

Keywords

Social-role interaction, general state in class, attitude to objectivity of the school mark, reaction of pupils to the rebukes of teachers, social status in the group, leadership.

DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-1-8-26

REFERENCES

1. Dubov I. G. (1990), *Jeffekty individual'no-spezificheskogo vlijaniya lichnosti pedagoga na uchashhihsja* [The Effects of Individual-specific Influence of the Teacher on Students], *Voprosy psichologii* [Questions of Psychology], no 5, pp. 56-65 (in Russian).
2. Kan-Kalik V. Ya. (1987), *Uчителju o pedagogicheskom obshhenii* [The Teacher about the Pedagogical Communication], *Prosveshhenie*, Moscow (in Russian).
3. Kondratyev M. Yu. (1988), *Slagaemye avtoriteta* [Components of Credibility], *Znanie*, Moscow (in Russian).
4. Makarenko A. S. (2003), *Pedagogicheskaja pojema* [Pedagogical Poem], *ITRK*, Moscow (in Russian).
5. Markova A. K. (1993), *Psichologija truda uchitelja* [Psychology of the Teacher's Work], *Prosveshhenie*, Moscow (in Russian).
6. Mudrik A. V. (2001), *Obshhenie v processe vospitaniya* [Communication in Education Process], *Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii* [Pedagogical Society of Russia], Moscow (in Russian).
7. Novikova L. I. (2009), *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of Education. Selected Works], Moscow (in Russian).
8. Sobkin V. and Ravlyuk S. (2001), *Uчител': desjat' let spustja* [Teacher. Ten Years Later], *Pervoe sentjabrja* [September 1] (8 sentjabrja), no 62(1044) (in Russian).
9. Sobkin V. S. (1997), *Starsheklassnik v mire politiki. Jempiricheskoe issledovanie* [High School Student in the World of Politics. An Empirical Study], *CSO RAO* [Center of Education Sociology of the Russian Academy of Education], Moscow (in Russian).
10. Sobkin V. S. and Adamchuk D. V. (2015), *K voprosu o professional'nom razvitii pedagoga: povyshenie kvalifikacii i chlenstvo v pedagogicheskikh soobshhestvah* [On the Teacher's Professional Development. Advanced Training and Membership in the Teaching Community], *Vestnik tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie i pravovye issledovanija* [Tyumen State University Herald. Social-economic and Legal Research], Tyumen, no 2(2) (in Russian).
11. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. and Kurneshova L. E. (2015), *Social'no-rol'evye otnoshenija "uchitel' — uchenik"* ["Teacher — pupil" Social Roles], *Pedagogika* [Pedagogics], no 8, pp. 22-31 (in Russian).
12. Sobkin V. S. and Kalashnikova E. A. (2011), *Sociologija shkol'noj otmetki* [Sociology of the School Mark], *Trudy po sociologii obrazovanija* [Proceedings on the Sociology of Education], *Institut sociologii obrazovanija RAO* [Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education], Moscow, vol. 15, issue 26, pp. 46-75 (in Russian).
13. Sobkin V. S. and Pisarsky P. S. (1992), *Sociokul'turnyj analiz obrazovatel'noj situacii v megapolise* [Socio-cultural Analysis of Education in a Metropolis], *Ministerstvo obrazovanija RF* [Ministry of Education of RF], Moscow (in Russian).

14. Sobkin V. S., Pisarsky P. S. and Kolomietc Yu. O. (1996), Uchitel'stvo kak social'no-professional'naja gruppy [Teaching as a Social-professional Group], Rossijskaja akademija obrazovanija, CSO RAO [Russian Academy of Education, Center of Education Sociology of the Russian Academy of Education], Moscow (in Russian).
15. Sukhomlinsky V. A. (1975), O vospitanii [On Education], Politizdat, Moscow (in Russian).
16. Roorda D. L., Koomen H. M. Y., Spilt J. L. and Oort F. J. (2011), The influence of affective teacher — student relationships on students' school engagement and achievement. A meta-analytic approach, *Review of Educational Research*, no 81, pp. 493-529.
17. Wentzel K. (1998), Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers, *Journal of Educational Psychology*, no 90(2), pp. 202-209.