***УДК 159.9.072.432***

***Архипов П.И. Восприятие образа учителя младшими и старшими подростками***

***The perception that teachers of younger and older adolescents***

***Архипов Павел Иванович***

***НИУ БелГУ, г. Белгород***

***Arkhipov Pavel Ivanovich***

***Belgorod National Research University***

***Аннотация: Цель: выявить психологические особенности восприятия учителя младшими и старшими подростками; метод: семантический дифференциал.***

***Ключевые слова: восприятие, учитель, подросток.***

***Abstract: Objective: to identify the psychological characteristics of the perception of teachers of Junior and senior adolescents. method: semantic differential.***

***Keywords: perception, teacher, teen.***

В настоящее время в отечественной педагогике наблюдается тенденция перехода от парадигмы формирования, где ученику отводится пассивная роль, к парадигме становления. В свою очередь, парадигма становления предполагает создание определенных условий для развития человеческих качеств, а также осуществление совместной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит развитие человека. Парадигма становления сопряжена с личностно-ориентированным подходом к учащимся. При этом для осуществления педагогического процесса в рамках парадигмы становления необходимо максимальное взаимопонимание между педагогом и учениками.

В психолого-педагогической литературе достаточно подробно исследованы вопросы восприятия учителями учащихся, определена его содержательная сторона и значимость в образовательном процессе. Проблема же восприятия учителя обучающимися практически не изучена. Однако можно предположить, что положительное восприятие и понимание учителя подростками позитивно влияет на особенности поведения и характера школьников, их личностные качества и успеваемость, и наоборот.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на восприятие учителя школьниками влияют особенности стилей педагогической деятельности учителя, а также его личностные и профессиональные качества. Этот процесс также во многом зависит от психологических особенностей и свойств личности самих подростков. К таким особенностям исследователи относят возрастные новообразования психики, успешность ведущего вида деятельности, а также влияние на личностное развитие школьника референтной группы [А.К. Маркова, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский]. В связи с этим можно говорить о том, что восприятие учителя обучающимися будет иметь отличия, обусловленные спецификой возраста. Изученные нами попытки теоретико-экспериментального анализа данного вопроса касаются лишь отдельных его аспектов, но не раскрывают его полностью [Ч.Б. Кожалиева, Н.Н. Морозова, М.Г. Агавелян, Н.В. Масленникова].

Подростковый период в силу ряда причин влечет за собой трудности в обучении и воспитании детей. Сам процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой психики и ломкой старых, уже сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности. Учение как ведущая деятельность сменяется общением [В.А. Крутецкий]. Эти особенности возраста отражаются и на восприятии школьниками учителя. Данные изученных нами исследований показывают, что подростки зачастую отрицают возможность учителя понимать их внутренние переживания. При этом в любом учителе важным представляется его отношение к ученикам. Внешние данные учителя не имеют особого значения при формировании положительного отношения к нему. Нелюбимым подростки считают того, с кем они испытывают дефицит неформальных, доверительных отношений. В общении с любимым учителем для подростков важна компетентность педагога как специалиста, уровень его профессионального мастерства.

Подростки воспринимают учителя в пространстве личностно-ориентированного общения, в нелюбимом учителе они акцентируют его интеллектуальные, коммуникативные связи, стиль педагогической деятельности.

Старшим подросткам также присущи определенные физиологические и психологические особенности.

Во-первых, школьникам предстоит выбор профессии, зависящий в какой-то степени и от особенностей индивидуальной психофизической организации.

Во-вторых, исследователями отмечается взаимное влечение полов, при котором особенности психофизического развития играют далеко не последнюю роль.

Основными видами деятельности в этом возрасте становятся труд и учение [В.А. Крутецкий], что безусловно, не может не сказываться на восприятии учителя и отношении к нему.

По мнению М.А. Михайлова, значимыми качествами любимого учителя школьники считают нравственность, педагогическое мастерство и отношение учителя к классу. Эти же качества выступают определяющими при формировании отношения к учителю как к нелюбимому. Для подростков характерно выделение в нелюбимом учителе внешних проявлений поведения. При формировании отношения к учителю как к нелюбимому меньше всего имеют значение внешность педагога и его волевые качества.

К подростковому периоду восприятие учителя школьниками становится более дифференцированным. Внешность учителя перестает иметь значение при формировании положительного отношения к нему у детей. Более значимыми становятся личностные и профессиональные качества педагога, подростки воспринимают его в условиях личностно-ориентированного общении.

Очень важно, чтобы имидж не расходился с внутренними установками учителя, соответствовал его характеру и взглядам. Создавая свой образ, каждый человек тем самым самосовершенствуется. Личностное как нечто внутреннее проявляется через деятельность, в конкретных продуктах творчества. При этом деятельность выступает как бы гранью перехода личностного внутреннего во внешнее - продуктивное. Это чаще всего - оригинальность, непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия, умение транслировать свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждом компоненте педагогического процесса - от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их презентации, а также в стиле общения со всеми участниками целостного педагогического процесса, в каждой эмоциональной реакции на поведение школьников, в разрешенной себе степени свободы импровизации на уроке.

Внутренний образ - это прежде всего культура учителя, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, обратный путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие.

Внешний образ - это техника игры и игровая подача, особые формы выражения своего отношения к материалу, передача своего эмоционального отношения к действительности, владение умением самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, умелая режиссура всего хода урока.

Построение образа, какой бы практически-ориентированной области это ни касалось, становится процедурой, которая поддается определенным обобщениям. Одна из немногих наук, которая позволяет нам увидеть направленность этого процесса, - семиотика, как наука о знаковых системах. Знак определяется как условное объединение формы и содержания в единую сущность. Примерами знаков может стать практически любое слово нашего естественного языка. Наиболее важные из них:

1. Движение к дистинктивным отличиям данного объекта от других.

2. Подчеркивание личностных характеристик, которые семиотически можно представить как введение имиджа лучшего или идеального учителя в понятие «свой», в отличие от понятия «чужой».

3. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в семиотическое представление о лидере, отбор тех его характеристик, которые соответствуют этой идеализации.

4. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в семиотическую модель уже реализованного лидера (учитель-новатор, мастер и т.п.), именно в модель, так как мы оперируем лидером как символом, а не как реальной личностью.

5. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в модель поведения актера, а это более семиотически насыщенный объект, существом жизни которого вообще является порождение знаков.

6. Семиотическое использование других каналов восприятия, основным из которых выступает визуальный, при этом семиотизация визуальная отличается от вербальной, что обычно слабо учитывается.

7. Активное использование сопутствующих символизации в плане создания визуальных характеристик школы, коллектива и т.д.

8. Активное управление процессами массовой коммуникации, печатанием тех или иных статей, реакцией на те или иные мнения. Поскольку это вербальный поток, то он явно подчиняется процессам символизации.

9. Это борьба с автономными потоками коммуникации типа слухов, которые могут быть также принципиально символичны.

10. Символизация очень автономных сфер: одежды, прически, взгляда и т.п.

Отдельный компонент внешнего облика учителя несет в восприятии учащихся свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации на уроке он может быть важным или малозначительным. В одном случае для ребенка важна мимика, в другом - жест, в третьем - костюм учителя.
Грамотно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении учителю важно, особенно в момент формирования первого впечатления о себе. Как показывают исследования, 25% начинающих учителей испытывают наибольшие затруднения в ситуациях первого контакта с учениками.
Феномен первого впечатления во многих случаях определяет дальнейшую динамику процесса взаимодействия.

В современных исследованиях понятие «образ педагога» трактуется неоднозначно. Это связано с тем, что образ педагога - сложное психолого-педагогическое образование, исследуя которое, различные авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах.  В нашей работе под образом педагога понимается образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, выраженных в индивидуальном стиле деятельности учителя, и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности), а также через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности. Это определение, на наш взгляд, наиболее полно отражает характеристику имиджа педагога, и оно взято за основу в данном исследовании.

Модель образа педагога – структурированная совокупность взаимосвязанных компонентов: внутреннего (знания, умения, способности, установки, ценности, самооценка, Я - концепция), внешнего (габитарный, вербальный, кинетический, средовой и овеществленный элементы) и процессуального (стиль руководства и стиль общения), проявляющихся во взаимодополняющих друг друга функциях (коммуникативная, информативная, когнитивная, конативная, эмотивная, мотивационная, организационная, дисциплинарная, избирательная, компенсаторная, представительская, креативная, воспитательная, адаптивная, здоровьесберегающая).

Как целостная система образ учителя характеризуется устойчивыми связями, существующими между элементами и объединяющими, закрепляющими структуру. Формирование образа учителя обеспечивается не отдельным компонентом, а их системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью различных элементов. Важны и внешний вид педагога, и его внутреннее состояние, опосредованное в самооценке, системе ценностей и установок, Я - концепции, и его профессиональные знания и умения, и среда, в которой протекает взаимодействие. Каждый из этих элементов вносит свой «вклад» в образ педагога, который проявляется в деятельности учителя, в характере взаимодействия со школьниками, родителями, коллегами и т. д. В этом – первая линия связи компонентов имиджа педагога – в их «работе» на целое – на формирование положительного представления педагога о себе как о личности и профессионале, на формирование представления об учителе у целевой аудитории образа педагога (школьников, родителей, коллег).
Вторая линия связи – во взаимовлиянии компонентов друг на друга, когда в процессе овладения одной «стороной» связи «возбуждается» потребность в другой. Так, от адекватной самооценки и развитой Я - концепции, наличия способности к эмпатии и толерантности учителя зависит стиль его деятельности; вербальный и кинетический элементы имиджа учителя опосредованы в стиле общения и стиле руководства и характеризуют учителя как личность; средовой и овеществленный элементы дают информацию о ценностях учителя; габитарный элемент раскрывает многие личностные характеристики педагога, его жизненные установки. Это обеспечивает единство всех элементов формируемого образа, когда каждый из них дополняет, усиливает друг друга, порождая «целостный эффект» восприятия образа учителя и в его глазах, и в глазах окружающих.
Внутренний компонент имиджа педагога рассматривается в соотнесении с философской категорией «содержание», а внешний и процессуальной компоненты – с категорией «форма», той стороной объекта, которая модифицируется, изменяется в зависимости от изменения содержания и конкретных условий его существования. Форма, обладая относительной самостоятельностью, оказывает обратное активное воздействие на содержание, поэтому изменения во внешнем образе, в стиле деятельности педагога ведут к изменению его личности, к появлению нового отношения к себе, новых знаний (о себе, в частности), новых умений, ценностей, установок или ведут к переменам в их приоритетах.
Взаимовлияние внутреннего, внешнего и процессуального компонентов имиджа педагога рассматривается как типичный случай взаимоотношения диалектических противоположностей, характеризующихся как единством содержания и формы, так и противоречиями и конфликтами между ними, что характеризует определенный уровень сформированности имиджа педагога.

На основе анализа и обобщения психолого-педагогических источников было выделено три уровня сформированности образа педагога: позитивный, допустимый и негативный, характеризующиеся изменениями качественных показателей элементов структуры.

Выявление уровней сформированности образа педагога основано на следующих положениях:

1) понятие «уровень» выражает диалектический характер развития любого качества, в том числе и исследуемого нами образа;

2) процесс формирования образа - это последовательная субординация его уровней, переход от уровня к уровню;

3) возникновение новой ступени формирования образа предопределяется изменениями, происходящими на предыдущей ступени.

Следовательно, в процессе формирования образа воздействие на один элемент влечет за собой воздействие на весь образ, что характеризует развитие образа педагога.

Исследования А. А. Бодалева, Л. И. Божович, П. Р. Галузо, С. В. Кондратьевой, В. Н. Мясищева, Н. Н. Обозова, А. А. Русалиновой и др. показы­вают, что чувства, возникающие у индивидуума в ходе отражения и оценки поведения окружающих, начинают затем влиять на последующее отражение им воспринима­емой личности. Это влияние, прежде всего, сказывается на содержании восприятия - его полноте, адекватности, дифференцированности, субъективной значимости различ­ных групп качеств воспринимаемого.

В то же время сформировавшаяся симпатия или анти­патия к объекту восприятия во многом определяет общую установку на взаимопонимание и дальнейшее поведение по отношению к нему.

Целью нашего эмпирического исследования является изучение влияния отношения к педагогу (положительного или отрицательного) на особен­ности восприятия его школьниками; выявление полноты восприятия учителя в зависимости от характера эмоцио­нальных предпочтений школьников, ведущих модальнос­тей, участвующих в конструировании образа любимого и нелюбимого педагога, их возрастной динамики у старших подростков.

В исследовании принимало участие 35 человек, обучающиеся 6-го и 9-го классов МБОУ «СОШ с. Верхнее Кузькино Чернянского района Белгородской области». 6 класс: 18 человек, из них 11 мальчиков, 7 девочек. 9 класс: 17 человек, из них 9 мальчиков, 8 девочек.

Используемый нами метод семантического дифференциала позволил нам изучить восприятие образа учителя младшими и старшими подростками.

Используемая нами методика семантического дифференциала позволила нам с помощью простейших статистических характеристик произвести обработку результатов и интерпретировать их. В качестве таких характеристик выступили:

- среднее значение измеряемой величины

;

- среднее квадратическое отклонение

;

- коэффициент корреляции.

Первичная обработка результатов заключалась в составлении статистического ряда измеряемой величины, то есть активности, потенциальности учителя в глазах учеников, отношения к нему. Затем были подсчитаны среднестатистическое значение измеряемой величины по классу и мере единодушия оценок, выраженной средним квадратическим отклонением.

После того, как были выявлены средние оценки педагога по каждому из трех показателей, мы проследили их взаимозависимость. Подсчитав коэффициенты корреляции соответствующих величин, мы определили, влияет ли на отношение к учителю в исследуемой нами группе его потенциальность и активность.

Факторный анализ производился с помощью статистического пакета анализа данных *SPSS 17.0*. Получение целостной факторной структуры достигалось за счет уменьшения переменных (исключения переменных примерно равно представленные в разных факторах и переменных тождественных фактору).

Из результатов факторного анализа можно увидеть различия факторных структур групп.

Респонденты 6 класса наиболее важными (Ф1 - 13,5 % дисперсии, Ф2 - 10,6 %, Ф3 – 10,0 %, Ф4 – 7,4 %) в отношениях с учителем считают эмоциональные компоненты, выражающиеся в понятиях «дружеский», «положительный», «бодрый» и волевые качества («строгий», «нравственный»).

В 9 классе самый сильный фактор Ф1 - 20 % дисперсии. Ф2 – 11,6 %, Ф3 – 10,0 %, Ф4 – 7,8 %. Для старших подростков более характерны такие черты в оценке образа преподавателя как: «умный», «решительный», «насыщенный», «рациональный».

Полученные данные доказывают отсутствие взаимной зависимости между активностью и потенциальностью учителя в восприятии учеников 6-го и 9-го классов.

Таким образом, мы наглядно увидели процесс построения восприятия подростками образа учителя. Как показали наше исследование, в различных классах оно может значительно отличаться.

Так, в 6-м классе оценки активности и отношения положительно коррелированы, то есть при возрастании активности учителя имеет место рост внимательного отношения к нему у обучающихся.

В 9-м классе соответствующие оценки коррелированы отрицательно, что означает возрастание внимания у подростков к учителю в случае снижения уровня его активности.

Исследование восприятия образа учителя поз­волило нам выявить ряд общих и специфических закономер­ностей протекания этого процесса. В результате, нами были сформулированы следующие выводы:

1. В формировании положительного отношения к педа­гогу первостепенную значимость имеют его качества, связанные с общением и построением системы вза­имоотношений с учащимися, их регуляцией: комму­никативные характеристики, эмоционально-динами­ческие качества, особенности отношения к учащимся. Подростки обнаруживают повышенную сензитивность к умению педагога понимать чувства и переживания школьников, строить неформальные, доверительные отношения с ними. Характеристики педагогического мастерства учителя, его интеллектуальные качества и особенности внешности педагога не столь значимы в формировании симпатий школьников. С возрастом испытуемых отношение к педа­гогу, в зависимости от особенностей его общения с обучающимися, становится более дифференцированным.

2. Характер отношения обучающихся к учителю влияет на направленность и активность протекания процесса восприятия его личности школьниками, содержание делаемых при этом обобщений. Положительное от­ношение к педагогу активизирует процесс познания его учащимися, делая представления о нем более полными, а рефлексивный анализ его личности — раз­носторонним.

Содержание представлений о любимом учителе су­щественно отличается в раскрытии качеств, составляющих индивидуальное своеобразие его личности.

При отрицательном отношении к учителю наблюда­ются противоположные вышеуказанным тенденции вос­приятия, усиливающиеся с возрастом испытуемых.

Одновременно с общими тенденциями, восприятие педагога подростками различных категорий имеет и свои специфические черты.

Для исследуемой нами группы подростковхарактерны следующие осо­бенности:

1. Высокая степень критичности по отношению к учителю, выраженная дифференциация педагогов на любимых и нелюбимых, увеличивающаяся с возрастом учащихся.

2. Наличие наиболее выраженного, по сравнению с другими испытуемыми, негативизма по отношению к нелюбимому педагогу, самый низкий уровень удов­летворенности отношениями с ним.

3. Высокий уровень адекватности, объективности вос­приятия педагога, характерный для всего изучаемого периода.

4. Снижение уровня удовлетворенности взаимоотноше­ниями с педагогами в период кризиса 14 лет.

5. Высокая субъективная значимость характеристик педагогического мастерства учителя, которые наряду с коммуникативными, эмоционально-динамическими качествами имеют решающее значение в формирова­нии эмоциональных предпочтений учащихся.

**Библиографический список**

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. – М., 2002.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. – М., 2000.
3. Байярд Р.Т., Байард Дж. Ваш беспокойный подросток. – М., 1991.
4. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д, 2000.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
7. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. М.О. Шуа-
ре. – М., 1992.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1997.
10. Захарова И.В., Стрюкова Г.А. Семантический дифференциал как метод диагностики восприятия учащимися педагога. - 1999
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1995 (М., 1998, 2000).
12. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. – Минск, 1999.
13. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
14. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение. – М., 2000.
15. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
16. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
17. Масленникова Н.В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 2004
18. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1998 (1995). – Кн. 2: Психология образования.
19. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология. – М., 2001.
20. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996.