

Исследование особенностей готовности и способности преподавателей вуза к личностно-самооценочной идентификации со студентами

Е.В. Емельянова,

педагог-психолог Управления методического обеспечения Службы практической психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены результаты экспериментального исследования, которое выполнено с помощью методики «подставной» самооценки и нацелено на изучение специфики готовности и способности вузовских преподавателей различных категорий к личностно-самооценочной идентификации со студентами. Показано, что преподаватели в зависимости от своего должностного статуса, возрастных характеристик и стажа педагогической работы в вузе демонстрируют различную степень готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации со студентами. При этом нарастание самооценочно-конфронтационных ориентаций наиболее выражено у наиболее молодых преподавателей, имеющих наименьший стаж педагогической работы в вузе и занимающих отчетливо выраженный невысокий статус в должностной преподавательской иерархии.

Ключевые слова: личностно-ролевая представленность, идентификация, конфронтация, самооценка, методика «подставной» самооценки, преподаватели, студенты.

Сегодня, когда в условиях бурно меняющегося мира в России происходит реальная смена учебно-дисциплинарной модели образования лично ориентированной, учащиеся, и особенно наиболее старшие из них – студенты, становятся в действительности полноценными субъектами образовательного процесса. В этом контексте процессы личностного развития и группообразования, система неформальных межличностных отношений студентов, характер их взаимоотношений и взаимодействия с педагогами-преподавателями представляют собой качественно значимый предмет психологического исследования.

В то же время в отличие от зарубежной психологии, в рамках которой именно студенты, как правило, являются наиболее часто привлекаемым к психологическим

исследованиям контингентом испытуемых, в отечественной психологии студенты, по сравнению с дошкольниками и школьниками, а также с разнопрофильными трудовыми коллективами, не столь часто оказываются в роли испытуемых. Более того, практически подавляющее большинство экспериментальных работ в рамках психологической науки, посвященных проблематике студенчества, носит либо психолого-педагогический, либо психолого-возрастной характер. Что касается отечественных работ, изучающих социально-психологическую проблематику студенчества, то их на сегодняшний день немного, и они не позволяют аргументированно говорить об отсутствии предметно-проблемных лакун в этой исследовательской области.

Одним из таких «пробелов» является, на наш взгляд, комплекс вопросов о взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой взаимопредставленности субъектов образовательного процесса в вузе.

Методы исследования

Целью данного конкретного экспериментального исследования было выявление, описание и интерпретация социально-психологических закономерностей, раскрывающих специфику готовности и способности преподавателей вузов к личностно-самооценочной идентификации со студентами.

Помимо социометрической и референтометрической процедуры [1; 2; 3; 6; 7; 9 и др.], а также методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти [3; 5 и др.] в экспериментальной части исследования была использована методика «подставной» самооценки [8 и др.].

Что касается методики «подставной» самооценки, то это методическое средство не столь широко известно, как вышеуказанные методические процедуры, и потому требует более развернутой содержательной характеристики.

Методика «подставной» самооценки, несмотря на свое название, ясно указывающее именно на самооценочную направленность, собственно этой направленностью, с точки зрения своих целей, не исчерпывается. Именно поэтому методика «подставной» самооценки совершенно правомерно может рассматриваться и оцениваться не только как личностный методический инструментарий, но и как методика социально-психологическая. Речь идет о том, что полученные с ее помощью экспериментальные данные позволяют не только приобрести необходимую информацию о самооценке конкретной личности, но и зафиксировать как в количественном, так и в качественном планах характер взаимосвязи этой личности со «значимым другим» или «значимыми

другими» через идентификацию или, наоборот, конфронтацию этой личности с ее конкретным референтным окружением.

Идея данной методической процедуры, а также замысел самой методики в ее полном объеме были предложены В.А.Петровским. Затем эта методическая процедура была многократно апробирована как в рамках научно-исследовательской практики, так и в целом ряде диссертационных исследований (Е.В.Емельянова, М.Ю.Кондратьев, Е.О.Кравчино, Е.Ю.Уварина и др.).

Методика «подставной» самооценки в процедурном плане разделена на два этапа, первый из которых направлен на получение эмпирических результатов, связанных именно с изучением самооценки личности испытуемого, а второй, носящий социально-психологический характер, ориентирован на получение информации о том, каким образом испытуемый соотносит себя по значимым личностным особенностям со своим референтным окружением.

Первому этапу предшествует определенная предварительная работа, направленная на выявление тех важных, по мнению членов обследуемой группы, личностных параметров, которые в дальнейшем выступают в качестве критериев самооценки. В ходе этой предварительной экспериментальной серии испытуемых просят обозначить от пятнадцати до двадцати характеристик и особенностей личности, которые, по их мнению, в системе реальных межличностных отношений являются и подлинно значимыми ориентирами при оценке товарищей по группе, и, безусловно, важными для ее успешной жизнедеятельности. Затем, обрабатывая индивидуально выполненные списки в логике простого частотного употребления конкретных личностных характеристик, отбираются двенадцать наиболее часто употребляемых критериев-качеств.

После завершения данной процедуры осуществляется первый из двух основных экспериментальных этапов. Для каждого испытуемого подготавливается бланк, в котором изображена окружность, разделенная двенадцатью радиусами в соответствии с количеством критериев для последующей самооценочной процедуры. При этом каждый из радиусов градуирован и, таким образом, представляет собой своего рода десятибалльную шкалу оценки выраженности конкретного свойства-критерия (чем ближе к центру окружности, тем качество менее выражено; чем ближе к окружности, тем качество выражено сильнее). Получив подобный бланк, испытуемый, считая, что он отвечает вполне анонимно, ставится перед задачей оценить себя по всем двенадцати личностным характеристикам, «крестиком» указав на градуированной шкале степень выраженности у себя конкретного качества.

Вторая экспериментальная серия позволяет получить те эмпирические данные, которые носят собственно социально-психологический характер. Правда, экспериментатор должен, во-первых, переждать около двух недель, прежде чем начать вторую серию после завершения первой, а во-вторых, использовать это время для подготовки новых экспериментальных бланков, изменив на них последовательность характеристик, подвергаемых самооценке (для того, чтобы испытуемый не смог опознать свои прошлые ответы), а также перенеся на новый бланк реальные ответы испытуемого, полученные на первом экспериментальном этапе.

Перед началом второй экспериментальной серии испытуемым сообщается, что их бланки, заполненные в рамках первой серии обследования, испорчены или утеряны, а новых чистых бланков попросту нет. Поэтому перед ними ставится задача снова осуществить самооценочную процедуру, но на бланках, уже заполненных якобы другими людьми (при этом специально указывается, что они не должны обращать внимание на те «крестики», которые уже есть на этих заполненных экспериментальных бланках).

Здесь следует подчеркнуть один принципиальный момент: на этих бланках (а каждый испытуемый получает именно свой видоизмененный бланк, заполненный им в ходе первой экспериментальной серии) экспериментатором указан «подставной» исполнитель (в логике задач нашего конкретного исследования этим «подставным» исполнителем был студент того или иного курса).

В отличие от эмпирических данных первой серии результаты второго экспериментального этапа не рассматриваются в качестве результатов, несущих именно самооценочную информацию. Принципиально значимо здесь то отклонение от своих собственных самооценочных показателей, полученных на первом этапе, которое, безусловно, связано не столько с самооценкой испытуемого, сколько с тем, насколько он стремился подчеркнуть свою личностную непохожесть на другого, «подставного», испытуемого, самооценка которого ему якобы предъявлялась.

Наше исследование проводилось в течение 2007–2010 гг. на базе МГППУ, МПГУ и МГПУ. Всего в исследовании было задействовано 512 студентов разных курсов, а также 114 преподавателей.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования экспериментальные данные и результаты их интерпретации позволили проверить справедливость выдвинутой гипотезы, согласно которой степень готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации

преподавателей вуза со студентами в существенной мере зависит от должностного статуса, возрастных характеристик и стажа педагогической деятельности преподавателей.

Прежде чем перейти к представлению и анализу собственно эмпирических данных, необходимо особо остановиться на одном немаловажном моменте. В дальнейшем, при обсуждении результатов исследования, вся студенческая выборка будет рассматриваться в целостном виде, без дробления ее на студентов разных курсов. Объясняется подобная подача эмпирического материала тем, что после проведения основных экспериментальных серий мы осуществили дробление эмпирического материала, чтобы определить, по отношению к студентам какого курса проявляют готовность и способность к личностно-самооценочной идентификации педагоги различного должностного статуса, различных возрастных характеристик и стажа педагогической работы. Оказалось, что в данном случае срок обучения студентов в вузе не играет существенной роли, т.е. преподаватели при проявлении готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации практически не обращают внимания на принадлежность студентов к тому или иному курсу.

И еще одно существенное обстоятельство необходимо оговорить, прежде чем мы перейдем непосредственно к анализу наработанной эмпирики. Речь идет о качественном дроблении выборки преподавателей, в основе которой – учет трех заявленных в качестве наиболее значимых критериев их преподавательской позиции: должностной статус; возрастные характеристики; стаж педагогической работы в вузе.

В результате изучения документов и консультаций с компетентными лицами (сотрудники отделов и управлений кадров вузов, заведующие кафедрами, деканы и т.п.) изначально были определены три основные категории преподавателей вузов, различающиеся по всем трем заявленным выше характеристикам: 1) ассистенты, преподаватели и старшие преподаватели в возрасте до 30 лет, имеющие стаж педагогической деятельности до 5 лет; 2) доценты в возрасте от 35 до 45 лет, имеющие педагогический стаж от 10 до 15 лет; 3) профессора в возрасте от 50 лет и старше, имеющие стаж педагогической деятельности более 20 лет.

Понятно, что введение подобной «сетки» критериев неизбежно требовало отсека (т.е. вывода за пределы эксперимента) целого ряда реально работающих в обследованных вузах преподавателей. Так, например, не обследовались следующие группы преподавателей: ассистенты, преподаватели и старшие преподаватели старше 30 лет или имеющие стаж педагогической деятельности более 5 лет; доценты в возрасте до 35 лет и старше 45 лет, а также доценты в возрасте 35–45 лет, но имеющие стаж педагогической деятельности либо

менее 10 лет, либо более 15 лет; профессора моложе 50 лет, а также профессора старше 50 лет, но имеющие стаж педагогической деятельности менее 20 лет.

Отметим также, что при выборе экспериментальных студенческих групп нами с самого начала не привлекались к исследованию те учебные группы студентов, кураторами которых были «отсеянные» по вышеуказанным основаниям преподаватели.

Наконец, еще одна позиция, которую необходимо специально оговорить. По самой логике исследования напрашивался вопрос: может быть готовность и способность преподавателей к личностно-самооценочной идентификации или конфронтации со студентами в той или иной степени зависят от внутригрупповой статусной принадлежности последних? Выше мы уже отрицательно ответили на вопрос о том, зависят ли подобные готовность и способность к личностно-самооценочной идентификации или конфронтации педагогов со студентами от того, на каком курсе последние учатся. Подобный же отрицательный ответ, опираясь на специально осуществленную обработку экспериментальных данных, мы можем дать и на вопрос о зависимости готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации и конфронтации педагогов со студентами от статусной принадлежности последних.

Другими словами, представители ни одной из трех самооценных категорий педагогов (ассистенты, преподаватели, старшие преподаватели до 30 лет, имеющие стаж педагогической деятельности до 5 лет; доценты в возрасте 35–45 лет, имеющие стаж педагогической деятельности от 10 до 15 лет; профессора старше 50 лет, имеющие стаж педагогической деятельности свыше 20 лет) не ориентировались на внутригрупповой статус студентов, демонстрируя степень своей готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации и конфронтации с ними. Безусловно, это ни в коей мере не означает, что в ходе исследования не было обнаружено единичных случаев (причем, практически по всем трем категориям преподавателей) достаточно выраженной либо личностно-самооценочной идентификационной, либо личностно-самооценочной конфронтационной активности преподавателей по отношению к конкретным студентам. И все же полученные экспериментальные данные позволяют вести речь скорее об артефактах, чем о сколько-нибудь выраженной тенденции. Иначе говоря, данные немногочисленные ситуации имеет смысл расценивать в качестве уникальных обстоятельств диадных взаимоотношений конкретного преподавателя и студента. Понятно, что в силу своей «конкретности» этот студент учится на определенном курсе и в статусном плане принадлежит к определенному внутригрупповому слою, а преподаватель относится к одной из трех рассматриваемых категорий преподавателей.

Итак, перейдем непосредственно к изложению и обсуждению эмпирических данных.

В исследовательско-организационном плане экспериментальная серия, касающаяся преподавателей, осуществлялась следующим образом. Сначала преподавателям предлагалось заполнить бланк методики «подставной» самооценки, т.е. оценить себя, последовательно отметив степень выраженности того или иного заданного качества на градуированной шкале- радиусе. На втором этапе, в соответствии с методикой «подставной» самооценки, доведенный до неузнаваемости путем нарушения очередности шкал-радиусов самооценочный «профиль» конкретного преподавателя предъявлялся ему в качестве якобы самооценочной позиции студента. Преподаватель-испытуемый специально был ориентирован экспериментатором на то, чтобы при осуществлении повторного самооценивания не обращать внимания на уже имеющиеся в бланке отметки, что, в конечном счете, по самому замыслу данного методического инструментария дополнительно фиксировало его внимание на самооценочных показателях якобы студента, а на самом деле на его собственных показателях, зафиксированных на первом этапе.

При обработке результатов, полученных на этих двух последовательных этапах, информативными оказывались данные о позитивных и негативных «отскоках» на втором этапе обследования по сравнению с показателями, полученными на первом этапе. Понятно, что совпадение результатов первого и второго этапов самооценивания в рамках предложенной методической процедуры или несущественные различия в этих показателях позволяют говорить о достаточно выраженной готовности и способности преподавателя к личностно-самооценочной идентификации со студентом. Напротив, качественные, максимально выраженные различия («отскоки») в этих показателях позволяют с достаточной степенью обоснованности интерпретировать ситуацию как выраженные готовность и способность преподавателя к личностно-самооценочной конфронтации со студентом.

Осуществленная именно в этой логике обработка эмпирических данных позволила зафиксировать следующую закономерность. Оказалось, что представители первой из рассматриваемых категорий преподавателей (ассистенты, преподаватели, старшие преподаватели в возрасте до 30 лет, имеющие стаж педагогической деятельности в вузе до 5 лет) наиболее выражено демонстрируют личностно-самооценочную конфронтационную активность, осуществляя в рамках всей выборки преподавателей наиболее значимый «отскок» от якобы самооценки студента (различия статистически значимы; $p < 0,01$). Что касается представителей второй из рассматриваемых категорий преподавателей (доценты в возрасте 35–45 лет, имеющие стаж педагогической деятельности в вузе 10–15 лет), то они

хотя и меняют свои самооценочные показатели в ситуации, когда их первичная самооценка демонстрируется им в качестве якобы самооценки студентов, но подобный самооценочный «отскок» здесь существенно менее ярок (различия статистически значимы; $p < 0,1$). Представители же третьей из рассматриваемых категорий преподавателей (профессора старше 50 лет, имеющие стаж педагогической деятельности в вузе более 20 лет) демонстрируют еще менее выраженную готовность к личностно-самооценочной конфронтационной активности в ситуации, когда их собственная самооценка предъявляется им в виде якобы самооценки студентов (различия статистически значимы; $p < 0,25$).

Если попытаться сравнить значимость величины самооценочных «отскоков» различных категорий преподавателей между собой, то ситуация будет выглядеть следующим образом. Количественные показатели «отскоков» представителей первой категории (ассистенты, преподаватели, старшие преподаватели в возрасте до 30 лет, имеющие стаж педагогической деятельности в вузе до 5 лет) значимо превышают количественные показатели «отскоков» представителей второй и третьей рассматриваемых категорий преподавателей (в обоих случаях различия статистически значимы; $p < 0,01$). Сравнивая количественные показатели самооценочных «отскоков» представителей второй и третьей категорий преподавателей, приходится констатировать, что, несмотря на определенное сравнительное превалирование личностно-самооценочной конфронтационной активности доцентов над личностно-самооценочной конфронтационной активностью профессоров, статистически значимых различий здесь зафиксировать не удалось.

Оценивания вышеизложенную закономерность, необходимо исходить из понимания того, что наиболее молодые и находящиеся, по сути, на «стартовой площадке» профессиональной карьеры преподаватели жестко ориентированы на свой преподавательский статус как на очевидное социально-статусное достижение, кроме того они в возрастном плане наиболее близки к студентам. Наверное, поэтому они акцентировано ориентированы на доказательство и самим себе, и окружающим факта своего (в том числе и собственно личностного) несходства с теми, кого они обучают, с теми, с кем еще так недавно они имели практически один социальный статус. Что касается доцентов и профессоров, то в этом плане их позицию можно охарактеризовать как «умеренно спокойную». По понятным (профессионально-карьерным, возрастным и т.д.) причинам подобный «спокойный» отказ от даже косвенного социально-личностного соперничества со студентами наиболее выражен именно у такой категории преподавателей,

как профессора старше 50 лет, имеющие стаж преподавательской деятельности более 20 лет.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования эмпирические данные и результаты их интерпретации однозначно подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы и позволяют прийти к следующему итоговому выводу: преподаватели вуза в зависимости от своего должностного статуса, возрастных характеристик и стажа педагогической деятельности демонстрируют качественно различную степень готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации со студентами. При этом принципиально важным и в психологическом плане значимым фактом является то, что нарастание именно самооценочно-конфронтационных ориентаций наиболее выражено у молодых преподавателей, имеющих наименьший стаж педагогической работы в вузе и занимающих отчетливо выраженный невысокий статус в должностной преподавательской иерархии.

Литература

1. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
3. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М., 2009.
4. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007.
5. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества. М.– Воронеж, 2006.
6. Морено Дж. Социометрия. М., 1958.
7. Психологическая теория коллектива/ Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
8. Психология развивающейся личности/ Под. ред. А.В. Петровского. М., 1987.
9. Щедрина Е.В. Значимый круг общения и способы его экспериментального выявления//Социально-психологическая проблема формирования личности и учебно-воспитательного коллектива/Под ред. М.Ю. Кондратьева. М., 1975.

Investigation of particularities of readiness and willingness for personal and self-appraisal identification with the students in university lecturers

E. V. Emelyanova,

educational psychologist at the Department for educational contents provision of the Applied educational psychology service, Moscow State University of psychology and Education

The article provides the results of the experimental research carried out using the method of "substitute" self-appraisal and aimed to investigation of readiness and willingness for personal and self-appraisal identification with the students in different groups of university lecturers. It is shown that lecturers demonstrate different levels of readiness and willingness for personal and self-appraisal identification with the students depending on their academic position, age and length of professional experience at a university. Increase in confrontational orientations in self-appraisal is the most pronounced in young lecturers with the shortest experience in educational work and distinctly low social status in the professional hierarchy.

Keywords: personal and role representations, identification, confrontation, self-appraisal, method of "substitute" self-appraisal, lecturers, students

References

1. Volkov I.P. Sociometricheskie metody v social'no-psihologicheskom issledovanii. L., 1970.
2. Kolominskii Ya.L. Psihologiya vzaimootnoshenii v mal'nykh gruppakh. Minsk, 1976.
3. Kondrat'ev M.Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2009.
4. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka social'nogo psihologa-praktika. M., 2007.
5. Kondrat'ev Yu.M. Social'naya psihologiya studenchestva. M.- Voronezh, 2006.
6. Moreno Dzh. Sociometriya. M., 1958.
7. Psihologicheskaya teoriya kollektiva/ Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1979.
8. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti/ Pod. red. A.V. Petrovskogo. M., 1987.

9. Shedrina E.V. Znachimyi krug obsheniya i sposoby ego eksperimental'nogo vyyavleniya//Social'no-psihologicheskaya problema formirovaniya lichnosti i uchebno-vospitatel'nogo kollektiva./ Pod. red. M. You. Kondratieva M., 1975.