

## К вопросу о педагогическом авторитете

**В.С. СОБКИН\***,  
Москва, Россия, [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

**Е.А. КАЛАШНИКОВА\*\***,  
Москва, Россия, [5405956@mail.ru](mailto:5405956@mail.ru)

*В статье анализируется вклад выдающегося отечественного психолога М.Ю. Кондратьева в изучение педагогического авторитета. На материале анкетного опроса 3 056 учащихся пятых–девятых классов московских школ представлен анализ мнений подростков об их отношении к учителю как референтному взрослому: оценка его значимости как образца для подражания, характеристика его социального статуса относительно полезности получаемой подростком информации. Характеризуются особенности межличностных отношений в рамках взаимодействия учителя с учеником: реакции подростков на замечания и оценка значимости различных причин, обуславливающих возникновение конфликтов с учителем. Рассматривается отношение учащихся к педагогу в учебном процессе: самочувствие учащихся на уроке (авторитарный/демократический стиль поведения учителя); доверие к нему как к эксперту по поводу оценки своей успешности в учебной деятельности; влияние учителя на интерес учащихся к учебному предмету. Полученные в ходе опроса материалы рассматриваются относительно влияния демографических и социально-стратификационных факторов. Специальное внимание уделяется влиянию академической успешности и статуса подростка в школьном коллективе на его отношение к учителю как авторитетному взрослому.*

**Ключевые слова:** учащиеся основной школы, педагог как референтный взрослый, авторитет учителя, причины конфликтов подростка с учителем, социальный статус ученика среди одноклассников, уровень обеспеченности семьи подростка, академическая успешность.

### Для цитаты:

Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 88–107. doi:10.17759/sps.2016070107

\* Собкин Владимир Самуилович — доктор психологических наук, академик РАО, руководитель Центра социологии образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием», Москва, Россия, [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

\*\* Калашникова Екатерина Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр социологии образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием», Москва, Россия, [5405956@mail.ru](mailto:5405956@mail.ru)

Среди многочисленных работ М.Ю. Кондратьева одно из центральных мест занимают исследования, посвященные изучению педагогического авторитета [1; 2; 3; 4]. Возможно, его интерес к этой проблеме был связан с собственными жизненными обстоятельствами, когда в семнадцатилетнем возрасте он попал в тюрьму, а затем в колонию для несовершеннолетних правонарушителей за уличную драку. Понятно, что после колонии жизнь Кондратьева могла сложиться совершенно иначе, если бы не встреча с *авторитетными* взрослыми, сыгравшими важную роль в становлении и развитии замечательного отечественного психолога. То, что тематика педагогического авторитета была для него лично значимой, проявляется в частности, в тонком понимании различных граней этого социально-психологического феномена.

Уже в первых своих работах Кондратьев попытался многопланово рассмотреть это явление, соотнося феномены *лидерства и авторитета* в контексте разных психологических подходов: теории черт; психологии отношений в малых группах; содержательных особенностей ролевого взаимодействия в разных социальных ситуациях. Рассматривая авторитет педагога, он ввел два принципиальных, на наш взгляд, различия. Одно из них касается сопоставления *личностного и ролевого авторитета*; другое — особенностей проявления авторитета учителя в *учебной и внеучебной* деятельности, где по-разному проявляются отношения власти, доверия, сотрудничества.

Особый интерес в исследованиях Кондратьева представляют результаты, выявляющие те негативные проявления во взаимоотношениях, которые сводятся

к поддержанию социально-статусной ролевой позиции учителя, его превосходства над учеником. В этом случае *авторитет превращается в авторитарность*, что, в свою очередь, ведет к требованию от ученика покорности, к потере им инициативы, самостоятельности.

Оригинальность позиции М.Ю. Кондратьева связана также с тем, что изучение педагогического авторитета развивается в контексте проблематики возрастного развития, где становление взаимоотношений «учитель–ученик», предполагают прохождение трех стадий: 1) педагог как *источник информации* (новых сведений, знаний и т. п.); 2) педагог как *референтное лицо* (здесь для учащегося в первую очередь важны реакции, оценки и мнение педагога); 3) педагог как *авторитетное лицо* (взаимодействие строится на личностном предпочтении, эмоциональном принятии, доверии). Причем, на разных ступенях школьного образования меняется содержательный характер этих типов отношений: в младшем школьном возрасте доминирует авторитет роли; в подростковом — происходит дифференциация авторитета учителя в двух разных ситуациях деятельности (учебной и внеучебной); в старшем — актуализируется избирательность в отношениях с учителями за счет снижения ориентации на роль и повышения значения личностного авторитета.

Особая линия исследований педагогического авторитета, реализованная Кондратьевым, связана с попыткой изучения проблематики педагогического авторитета в рамках концептуальных представлений А.В. Петровского. При этом, с одной стороны, он сопоставляет особенности авторитета учителя в зависимости от стилей взаимодействия

(авторитарный, попустительский и демократический), с другой — связывает особенности проявления авторитета с уровнями развития ученического коллектива (групповой сплоченностью).

И, наконец, важно обратить внимание на оригинальность используемых Кондратьевым и его учениками методических приемов по изучению авторитета, где сочетаются социометрия, разнообразные методики исследования групповой сплоченности, психосемантические процедуры (методика Дж. Келли), приемы исследования отраженной субъектности (В.А. Петровский) и др.

Оценивая вклад Кондратьева в изучение проблематики педагогического авторитета, важно обратить внимание на тот общий подход, который объединяет его многочисленные работы. Ценностный вектор в них ориентирован на гуманное отношение к ребенку. Поэтому проблематика педагогического авторитета, как он сам неоднократно подчеркивал, ссылаясь на В.А. Сухомлинского, строится на авторитете учителя, когда воля педагога «становится желанием для воспитанника». В целом социально-психологические исследования Кондратьева, касающиеся проблематики педагогического авторитета, органично входят в круг теоретических представлений о развивающем обучении и в практику педагогики сотрудничества, где учащийся выступает как субъект учебной деятельности — инициативный, самостоятельный и ответственный.

При разработке программы нашего исследования мы во многом опирались на подход Михаила Юрьевича Кондратьева. Вместе с тем, мы сместили акцент в изучении проблематики педагогического авторитета в сторону влияния социально-демографических и социаль-

но-стратификационных факторов на отношение современных российских школьников к учителю.

Статья основана на анализе результатов анкетного опроса 3 056 учащихся пятых—девятых классов московских общеобразовательных школ. В анкете содержался блок вопросов, позволяющий выяснить мнение учащихся об их отношении с учителями: статус учителя в кругу референтных взрослых, стиль отношений «учитель—ученик», причины конфликтов и др. Частично вопросы по выявлению специфики взаимоотношений с учителями использовались в цикле наших предыдущих социологических опросов подростков и подтвердили свою содержательную валидность при сопоставлении ответов разных подвыборок респондентов [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. В статье мы проанализируем ответы на эти вопросы в зависимости как от демографических и социально-стратификационных факторов, так и от статуса ученика в школьном коллективе и его академической успешности.

Изложение полученного эмпирического материала сгруппировано в два содержательных блока: «отношение учащихся к учителю во внеучебной деятельности» и «отношение учащихся к педагогу в учебном процессе».

### **Отношение учащихся к учителю во внеучебной деятельности**

Рассмотрим аспекты, характеризующие установки, которые определяют личностное отношение учащихся к учителю: отношение к учителю как референтному взрослому (образец для подражания, источник важной и полезной информации); реакция учащихся на

замечания учителя; оценка значимости различных причин возникновения конфликтов с учителем.

**Учитель как образец для подражания.** Для выяснения статуса учителя в ближайшем социальном окружении школьника мы задавали учащимся закрытый вопрос: «Есть ли в твоём окружении люди, с которых ты хотел бы брать пример?». Данные показывают, что учителя или руководителя секции или кружка в качестве образцов для подражания выбирает лишь 5 % учащихся. Чаще всего в качестве таких образцов выступают родители (мать — 34,1%, отец — 32,8%). При этом 21,9% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос, а 8,2% указали на отсутствие образцов для подражания в их окружении.

Более детальный анализ данных показал, что учащиеся из слабообеспеченных семей выбирают учителей в качестве образца для подражания в два раза чаще, чем подростки из высокообеспеченных семей (10,4% и 5,3%;  $p = .04$ ). Установленная тенденция достаточно показательна: подросткам из слабых социальных страт учитель задает личностный ориентир для восходящей социальной мобильности.

**Учитель как источник важной и полезной информации.** Для определения «информационного статуса» учителя школьникам предлагалось выбрать из предложенных вариантов источник получения наиболее важной и полезной для них информации, ответив на вопрос: «Откуда ты получаешь наиболее важную и полезную информацию?». Полученные данные показали, что первое место в ряду различных информационных источников занимают школьные уроки, на них указывают 56,1% учащихся. Далее следует Интернет — 47,1%, книги —

37,3%, родители — 19,7%; телевизионные передачи, учебники, газеты и журналы в среднем называют 15% школьников. Лишь каждый десятый подросток выбирает учителей — 10,1%. В этом отношении важно обратить внимание на расхождение статуса информации, получаемой подростком на уроках, и «информационного статуса» самого учителя. Это свидетельствует, о том, что на этапе обучения в основной школе учитель воспринимается учащимися как значимый другой лишь в системе социально-ролевых отношений, реализуемых в рамках учебной деятельности.

На рис. 1 представлены данные о динамике значимости информационных источников на исходном и заключительном этапах обучения в основной школе.

Анализ представленных данных показывает, что значимость школьных уроков и школьных учебников снизилась вдвое (школьных уроков соответственно: 70,9% и 41,8%;  $p = .0001$ ; учебников соответственно: 17,4% и 9,8%;  $p = .0001$ ). Вместе с тем, существенно возросла роль Интернета (соответственно: с 30,1% до 57,1%;  $p = .0001$ ) и СМИ (соответственно: с 7,6% до 13,1%;  $p = .001$ ). Также увеличилась значимость представителей ближайшего окружения — родителей (соответственно с 13,7% до 21,6%;) и друзей (соответственно: с 8,4% до 18,6;  $p = .001$ ). Однако значимость учителя как источника важной и полезной информации осталась практически на прежнем уровне: 10,1% в пятом классе и 10,7% в девятом классе. При этом «информационный статус» учителя в пятом классе примерно одинаков со статусом родителей и друзей, а в девятом классе — почти вдвое ниже.

Таким образом, снижение привлекательности содержания школьного образования ведет к ослаблению социального

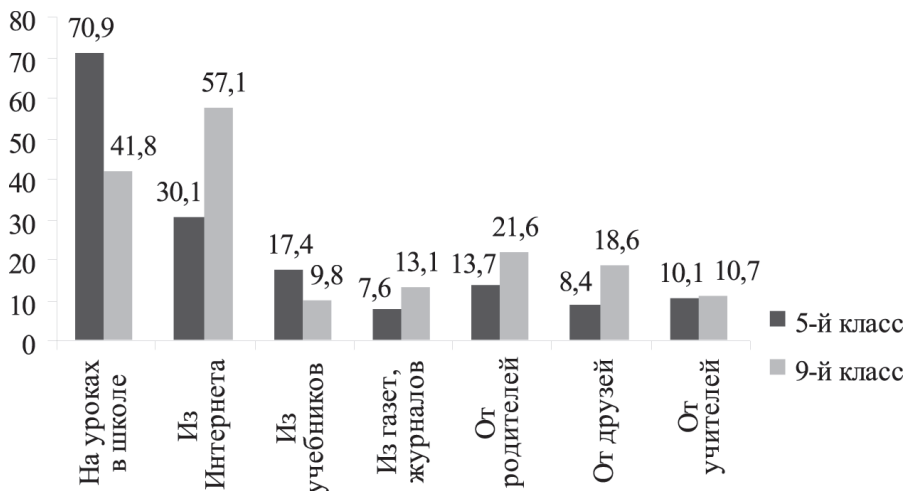


Рис. 1. Возрастная динамика значимости источников получения важной и полезной информации среди учащихся пятых и девярых классов (%), ( $p < .001$ )

статуса учителя как референтного взрослого, транслирующего подростку важную и полезную для него информацию.

**Реакция учащихся на замечания учителя.** Позитивные реакции подростка на замечания относительно собственного поведения могут служить показателем признания значимости учителя в рамках заданных социально-ролевых отношений и, напротив, негативные реакции на замечания свидетельствуют об отвержении его как авторитетного взрослого. Помимо отношений принятия или отвержения учительских замечаний, обращает на себя внимание реакция подростка, свидетельствующая о его стремлении к независимости, в соответствии с социально-психологическими особенностями возраста («я выслушиваю замечания учителя, но мое поведение — мое личное дело»).

Исходя из сказанного, учащимся предлагался вопрос: «Как ты относишься к замечаниям учителей, касающихся твоего поведения?». Анализ средних по выборке данных показал, что 10,8% уча-

щихся отметили вариант ответа «мне не делают замечаний». Позитивно на замечания педагога («Я прислушиваюсь к ним и стараюсь изменить свое поведение») реагирует большинство учеников (44,9%). Яркую негативную реакцию («Я специально делаю наоборот, спорю») указали всего 2,5% учащихся. Реакцию, свидетельствующую о стремлении к независимости, отметили 33,2%. Остальные школьники (8,6%) игнорируют замечания учителя («Я не обращаю на них внимания (не прислушиваюсь)»).

В данном контексте важно проследить возрастную динамику проявлений поведенческих реакций подростков на замечания учителя (рис. 2).

От пятого класса к девятому вдвое увеличивается доля учащихся, проявляющих открытое протестное поведение (соответственно: от 0,7% до 4,2%; ( $p = .0001$ )). Также вдвое увеличивается доля школьников, демонстрирующих стремление к независимости, автономии (с 20,9% до 40,6%; ( $p = .0001$ )) и игнорирующих замечания педагога (с 6,1% до

12,3%; ( $p = .0002$ )). Отметим, что если в пятом классе доминирующим типом реакций учащихся на замечания педагога было их принятие, то в девятом классе преобладают реакции, демонстрирующие стремление к независимости.

Таким образом, по мере взросления учащихся педагог для них 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 социального взаимодействия в стенах школы.

Добавим, что академическая успешность как мощный стратификационный фактор оказывает влияние на социальный статус педагога. Протестные поведенческие реакции более характерны

для учащихся с низкой академической успеваемостью: среди «троечников» — 3,6%, среди «хорошистов» — 1,7%, среди «отличников» — 0,6% ( $p = .02$ ). Также «троечники» чаще, чем «отличники», склонны проявлять стратегию игнорирования требований учителя относительно своего поведения (соответственно: 10,4% и 3,3%;  $p = .001$ ). Среди «отличников» существенно выше, чем среди «троечников», доля тех, кто признает социальный статус учителя и считает его мнение для себя лично значимым (соответственно: 51,7% и 41,6%;  $p = .006$ ).

Низкая результативность в учебной деятельности проявляется и в повышенном негативизме подростка относительно требований учителя к соблюдению норм социального поведения. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что авторитет учителя в ситуациях межличностного общения в существенной степени поддерживается за счет позитивного отношения к нему учащихся с высокой академической успешностью.

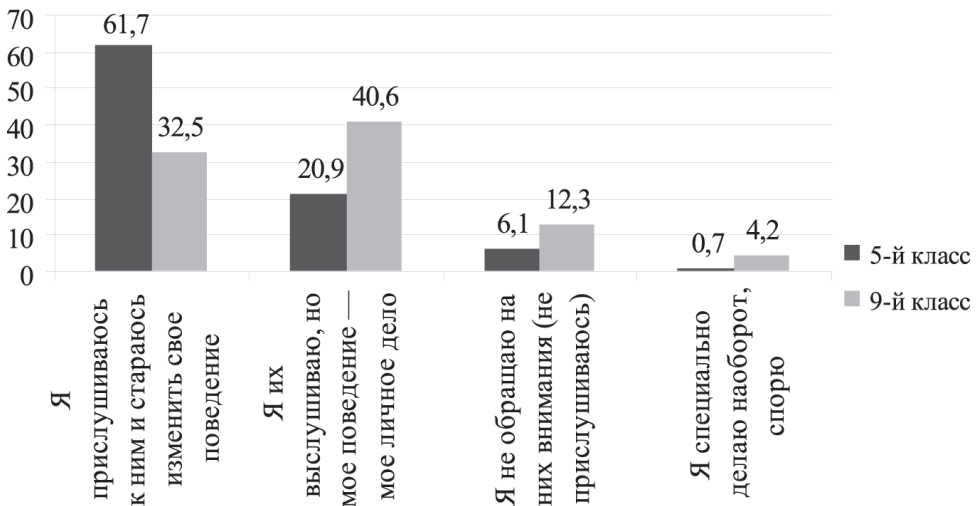


Рис. 2. Значимые различия в возрастной динамике реакций учащихся пятых и девярых классов на замечания учителя (%), ( $p < .001$ )

**Оценка значимости различных причин возникновения конфликтов с учителем.**

Для понимания особенностей учительского авторитета особый интерес представляет анализ значимости различных причин, обуславливающих возникновение конфликтов во взаимоотношениях между подростками и учителями. В ходе исследования мы просили учащихся указать причины конфликтов, возникающих в их ближайшем социальном окружении (учителями, родителями, одноклассниками), выбрав их из предложенного списка.

Сопоставив причины конфликтного поведения учащихся с педагогами с теми причинами, которые обуславливают их конфликты с одноклассниками и родителями, мы получили следующие данные (рис. 3).

Из рисунка видно, что наиболее важной сферой, порождающей конфликты в ближайшем социальном окружении подростка, является *учеба*, что свидетельствует о ее высокой ценностной значимости в период обучения в основной школе.

Конфликты, связанные с морально-нравственными аспектами в сфере *межличностных отношений* («оскорбления», «нечестные поступки», «сквернословие», «межнациональные проблемы»), гораздо чаще фиксируются подростками при взаимодействии с одноклассниками, чем с учителями или родителями. Это позволяет сделать вывод о том, что именно общение со сверстниками на этапе подростничества является ведущей формой межличностного общения, где актуализируется морально-нравственная проблематика.

Вместе с тем, следует обратить внимание на своеобразие отношений подростков со взрослыми – родителями и учителями. Так, конфликты, касающиеся *социально-статусных* отношений, определяемых необходимостью соблюдения *возрастных норм* при социально-ролевом взаимодействии со старшими («вызывающее отношение к старшим») одинаково часто фиксируются при общении как с учителями, так и с родителями, в то время как с одноклассниками подобные причины конфликтов отмечаются гораздо реже. Ключевым же моментом, отличающим

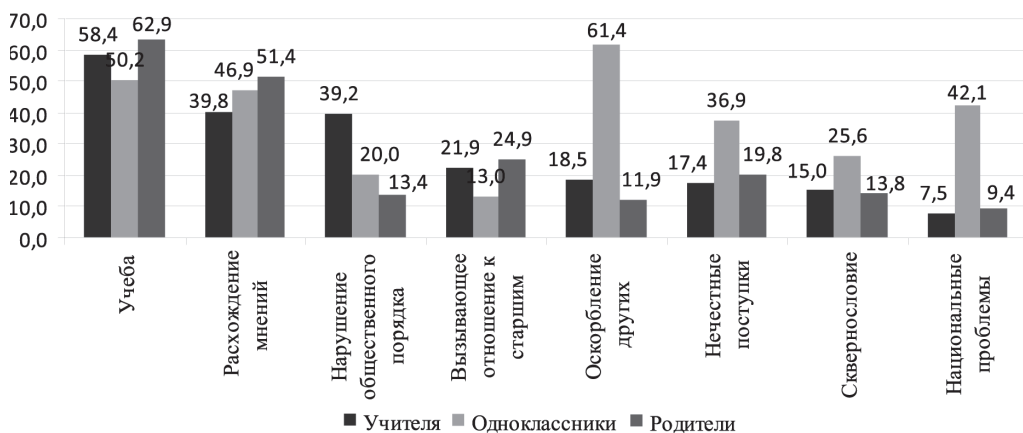


Рис. 3. Значимость причин возникновения конфликтов в социальном окружении учащихся основной школы (%)



конфликтное взаимодействие учащихся с учителем по сравнению с родителями, является «нарушение общественного порядка» (соответственно: 39,2% и 13,4%;  $p = .001$ ). Таким образом, специфика конфликтных отношений подростка с учителем проявляется в том, что педагог воспринимается им в большей степени именно как своеобразный регулятор, контролирующий соблюдение норм и правил социального поведения. Именно подобное понимание подростком своеобразия социально-ролевой позиции учителя и становится одной из наиболее распространенных причин его конфликтов с педагогами. В свою очередь, это позволяет сделать вывод о том, что базовой характеристикой авторитета учителя основной школы является его способность регулировать соблюдение учащимися норм социального поведения.

Степень конфликтности во взаимоотношениях подростка с учителем увеличивается с возрастом учащихся практически относительно всех обозначенных выше конфликтных зон. Так, например, конфликты учащихся с учителями «по поводу учебы» в пятом классе отмечают 50,0%, а в девятом — 63,0% ( $p = .001$ ); конфликты, связанные с «нарушением общественного порядка», соответственно: 36,5% и 42,2% ( $p = .002$ ); «вызывающее отношение к старшим», соответственно: 16,3% и 25,4% ( $p = .001$ ); «сквернословие», соответственно: 12,5% и 21,7% ( $p = .001$ ); конфликты мировоззренческого характера — «расхождение мнений», соответственно: 27,8% и 45,0% ( $p = .0001$ ). Следовательно, на этапе окончания основной школы возрастает вероятность возникновения конфликтов между учеником и его учителями по самым разным поводам. Это позволяет сделать вывод о том, что по мере взросления

авторитет учителя все чаще оспаривается учащимися. В свою очередь, использование педагогического авторитета как инструмента воздействия на учащихся оказывается все более проблемным в профессиональной деятельности учителя, особенно при работе с учащимися старших возрастных параллелей.

Безусловно, на авторитет учителя помимо возраста учащихся влияют и другие социальные факторы. Отметим лишь два, на наш взгляд, наиболее важных — самооценка социального статуса учащегося в группе одноклассников и его успешность в учебной деятельности.

Полученные данные показывают, что те учащиеся, кто оценивает себя как «лидера» в группе одноклассников гораздо чаще по сравнению с теми, кто чувствует себя в классе «одинок» указывают на такие причины конфликтов с учителями, как «расхождение мнений» (соответственно: 59,3% и 38,4%;  $p = .007$ ) и «сквернословие» (соответственно: 34,6% и 18,6%;  $p = .02$ ). Эти различия позволяют сделать вывод о том, что, с одной стороны, лидерство подростка в группе одноклассников во многом обусловлено его готовностью вступать в «мировоззренческие», «идеологические» конфликты с педагогом. Подобный тип конфликта может рассматриваться как конфликт статусов, когда подросток стремится повысить собственный авторитет среди сверстников за счет снижения авторитета учителя, вступая с ним в «идеологические» разногласия. С другой стороны, мы сталкиваемся с причиной конфликта, когда свое лидерство среди одноклассников подросток подчеркивает, демонстрируя нарушение общепризнанных норм в присутствии педагога («сквернословие»). И здесь подросток-лидер пытается противопоставить ненормативное



поведение как атрибут подростковой субкультуры, на что учитель вынужден реагировать как контролирующий поведение взрослый. Подобная конфликтная ситуация также угрожает снижению авторитета учителя среди учащихся. Таким образом, можно говорить о своеобразной тенденции, когда учительский авторитет подвергается угрозе со стороны подростка-лидера, актуализируя социально-ролевой конфликт в системе отношений «учитель–ученик» на двух уровнях: идеологическом и поведенческом.

Как мы отмечали выше, другим социальным фактором, влияющим на снижение учительского авторитета, выступает академическая успешность учащегося. На рис. 4 приведено сопоставление распределения ответов о причинах конфликта с учителем среди «троечников» и «отличников».

Различия в ответах «отличников» и «троечников», относительно всех приведенных на рисунке причин, статисти-

чески значимы ( $p < .03$ ). Как видно из приведенных данных, у «троечников» причиной конфликта с учителем гораздо чаще, чем у «отличников», выступает не только низкая результативность учебной деятельности (что вполне ожидаемо), но и другие причины: «нарушение общественного порядка», «расхождение мнений», «вызывающее отношение к старшим», «оскорбление других», «нечестные поступки». Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе обучения в основной школе низкая школьная успеваемость становится тотальным фактором, снижающим авторитет учителя среди подростков. Следует обратить внимание на то, что у «отличников» конфликты с учителями возникают гораздо чаще, чем у «троечников», затрагивают мировоззренческий уровень («расхождение мнений»). Это дает основание к выводу о том, что социально-ролевые отношения «учитель–ученик» переходят здесь на уровень межличностных

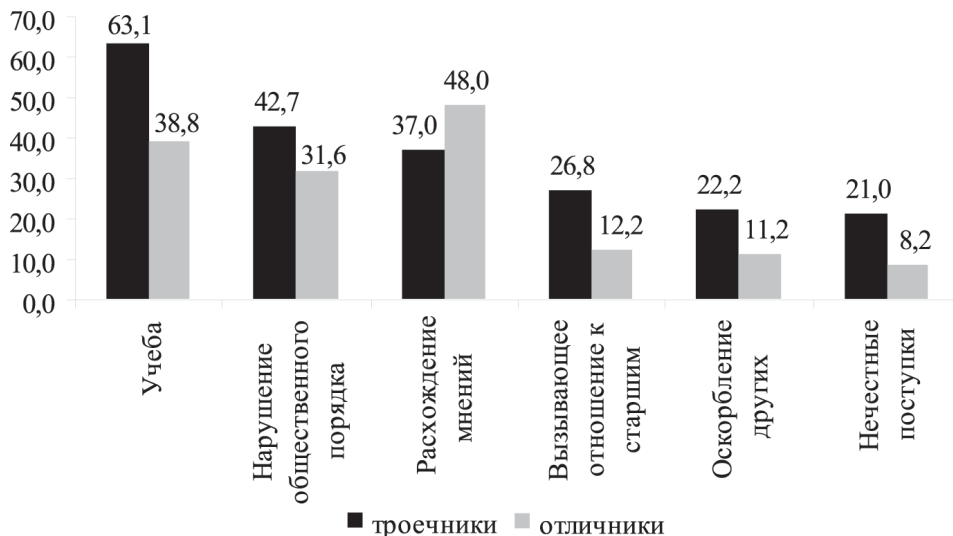


Рис. 4. Мнение учащихся с разной академической успешностью о причинах их конфликтов с учителями (%)

отношений, когда авторитет учителя оказывается важен для формирования собственной мировоззренческой позиции ученика.

### Отношение учащихся к педагогу в учебном процессе

В этом разделе мы коснемся трех аспектов: оценка учащимися своеобразия социально-ролевых отношений «учитель–ученик» в рамках урока («авторитарность/демократизм»); доверие к учителю как к эксперту относительно оценки собственной успешности в учебной деятельности; влияние учителя на интерес учащихся к учебе.

**Своеобразие социально-ролевых отношений «учитель–ученик» на уроке.** При обсуждении проблем, касающихся авторитета, одним из важных является вопрос о стиле педагогического взаимодействия с учащимися. Для выявления особенностей стилевых социально-ролевых отношений на уроке мы задавали респондентам вопрос «Разрешено ли тебе и другим ученикам на уроках?», предложив готовые формулировки 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».

Распределение ответов на этот вопрос приведено в табл. 1.

Как видно из таблицы, отсутствие возможности для выражения своего мнения на уроке отмечают примерно треть учащихся (31,9%). Открыто критиковать мнение учителя фиксируют лишь 7,7%. 8,7% подростков отмечают, что они могут «свободно выражать свои чувства и эмоции на уроке». Вместе с тем, «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения» и высказывать «сомнение в верности тех или иных положений» перед учителем, в качестве ответа, выбрало достаточно большое число школьников, их суммарная доля достигает 70,6%.

Возрастная динамика изменения мнений учащихся при ответе на этот вопрос (рис. 5) 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

Таблица 1  
Мнение учащихся о возможности самовыражения на уроке (%)

Формулировки ответов	%
Могу свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	45,2
В нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями	31,9
Могу высказывать сомнения в верности тех или иных положений	25,4
Могу свободно выражать свои чувства и эмоции	8,7
Могу спорить и критиковать мнение учителя	7,7

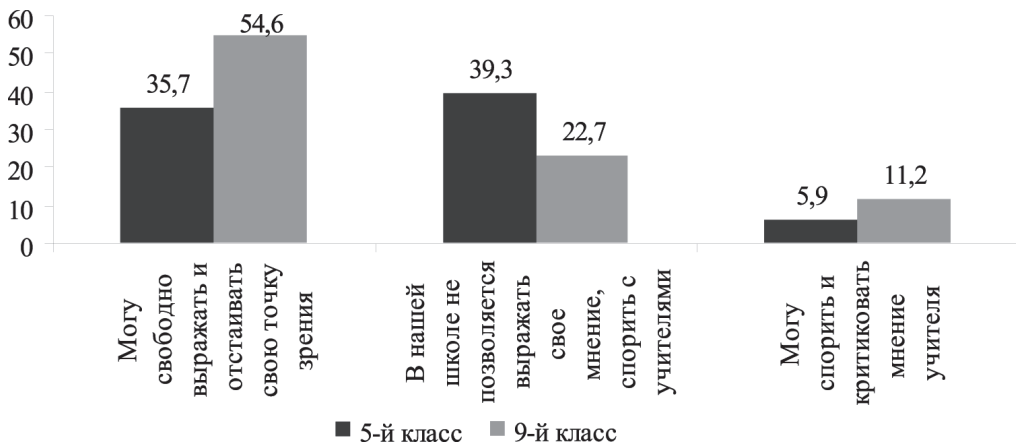


Рис. 5. Значимые различия в возрастной динамике мнений учащихся пятого и девятого класса при ответе на вопрос о возможностях самовыражения на уроке (%)

35,7% в пятом классе до 54,6% — в девятом классе ( $p=.001$ ), также возрастает и доля тех учащихся, которые считают, что на уроке они могут «спорить и критиковать мнение учителя» (соответственно: 5,9% и 11,2%;  $p=.002$ ). Вместе с тем, сокращается доля школьников, которые считают, что в школе «не позволяется выражать свое мнение и спорить учителями» — с 39,3% в пятом классе до 22,7% — в девятом классе.

На социально-ролевые отношения с учителем оказывают влияние и социально-стратификационные факторы. Учащиеся из «низкообеспеченных» семей чаще склонны считать, что в школе им «не позволяется выражать свое мнение, спорить с учителями», чем учащиеся из «высокообеспеченных» семей (соответственно: 41,9% и 32,2%;  $p = .002$ ). С нашей точки зрения, этот момент фиксирует существование социального неравенства в стенах школы, которое проявляется непосредственно в учебном процессе, характеризуемом социальным самочувствием учащихся, принадлежащих к разным социальным стратам, в

рамках ролевого взаимодействия «учитель—ученик» на уроке.

Помимо отмеченных выше возрастных и социально-стратификационных факторов, на социально-психологическое самочувствие ученика при его взаимодействии с учителем в рамках учебной деятельности оказывает влияние и целый комплекс социально-статусных характеристик, касающихся собственно образовательного процесса. Это и учебная успешность ученика, и его социально-статусная позиция в классе («лидер»/«отверженный») и, наконец, общественный статус ученика в стенах школы (например, участие в школьном самоуправлении).

В подтверждение этому приведем ряд примеров. Так, «троечники» гораздо чаще «отличников» указывают на «невозможность выражать свое мнение на уроке» (соответственно: 37,0% и 19,8%;  $p = .0001$ ). Это дает основание к выводу о том, что в рамках коллективной учебной деятельности учитель блокирует личностную активность слабых в академическом отношении учащихся. Анализ

данных о влиянии социального статуса ученика (в классе и в школе) показал, что ученики с более низким социальным статусом в классе 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 в классе») 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 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: «в нашей школе не позволено высказывать свое мнение,

спорить с учителями». Во-вторых, на отношения «учитель–ученик», характеризующие стилистическую форму проведения урока («авторитарность/демократизм»), помимо непосредственно академической успешности учащихся, влияет целый комплекс социальных факторов: возрастные, социально-экономические социально-статусные.

**Доверие ученика к учителю, как к эксперту относительно оценки собственной успешности в учебной деятельности.** Важным показателем авторитета учителя является доверие («согласие») ученика с его оценкой собственных учебных достижений. С этой целью учащимся задавался специальный вопрос, касающийся объективности учительских оценок (рис. 6).

На рисунке видно, что отвечая на вопрос, более половины учащихся отметили, что учителя объективно оценивают их учебные достижения. Указывают на то, что оценки учителей завышены — 3,5% и каждый девятый (12,2%) считает, что учителя занижают отметки. В выборе подобного варианта ответа явно проявляется негативное отношение

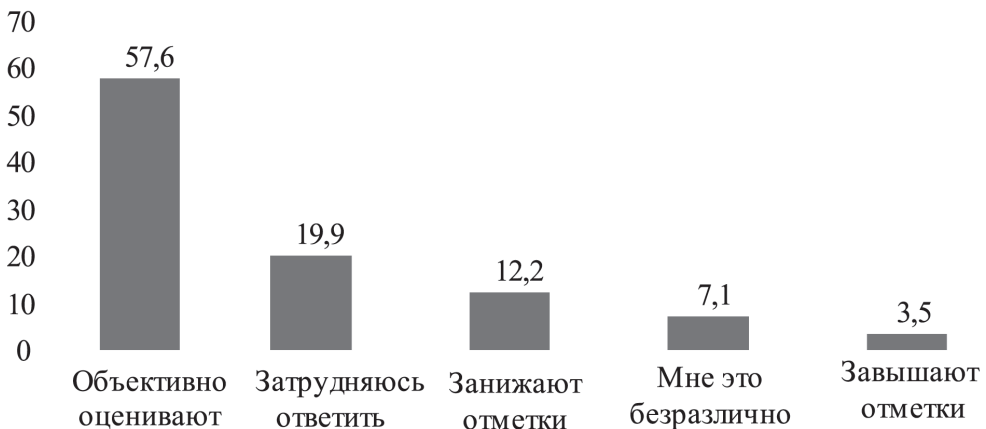


Рис. 6. Мнение учащихся основной школы об объективности школьной отметки (%)

учащихся к профессионализму учителя. Для характеристики авторитета учителя следует также учитывать и ответ учащихся, фиксирующий их безразличное отношение к учительской оценке своих учебных достижений. Доля таких ответов составляет 7,1%, и они, на наш взгляд, также фиксируют негативное отношение учащихся к педагогу. Суммируя ответы, можно сделать вывод о том, что практически каждый пятый из опрошенных школьников выражает негативное отношение к учительской оценке. Помимо этого важно отметить, что 19,6% респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Этот результат указывает на высокую степень неопределенности, в которой оказывается ученик при оценке своих учебных достижений. Подросток «не знает», может ли он доверять учительской оценке своих учебных достижений, что, в свою очередь, также свидетельствует не только о низком авторитете учителя как профессионала в своем предмете, но и о его невысокой педагогической компетентности, неумении организовать адекватный контроль учебных достижений ученика.

При ответе на данный вопрос проявились выраженные гендерные различия. Девочки по сравнению с мальчиками чаще указывают на «объективность» учительских оценок (соответственно: 62,1% и 53,0%;  $p = .0001$ ). Мальчики же указывают, что учителя занижают оценку (соответственно: 15,4% и 9,2%;  $p = .0001$ ), либо фиксируют «безразличие» к их оценке (соответственно: 9,3% и 5,0%;  $p = .0001$ ). Таким образом, мы видим, что на отношение к учителю как к эксперту по оценке учебных достижений оказывает значимое влияние гендерный фактор.

Проявилось влияние и социально-стратификационных факторов: учащи-

еся 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 (соответственно: 15,5%, 7,4%, 5,2%;  $p = .0001$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что учащиеся из слабых социальных страт гораздо чаще склонны занимать защитную позицию, снижая авторитет учителя относительно его оценки успешности своих учебных достижений.

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 на рис. 7.

Из приведенных на рисунке данных видно, что среди «троечников» существенно ниже, чем среди «хорошистов» и «отличников», доля тех, кто считает оценку учителем своей учебной успешности объективной. Среди «троечников» заметно выше доля тех, кто считает, что их оценки «занижены», или тех, кто относится к учительским отметкам «безразлично». Эти данные отчетливо показывают, что низкая успешность подростка в учебной деятельности ведет и к снижению позитивной оценки авторитета 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, (соответственно: 24,0% и 9,8%;  $p = .0001$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что низкая академическая успешность свя-

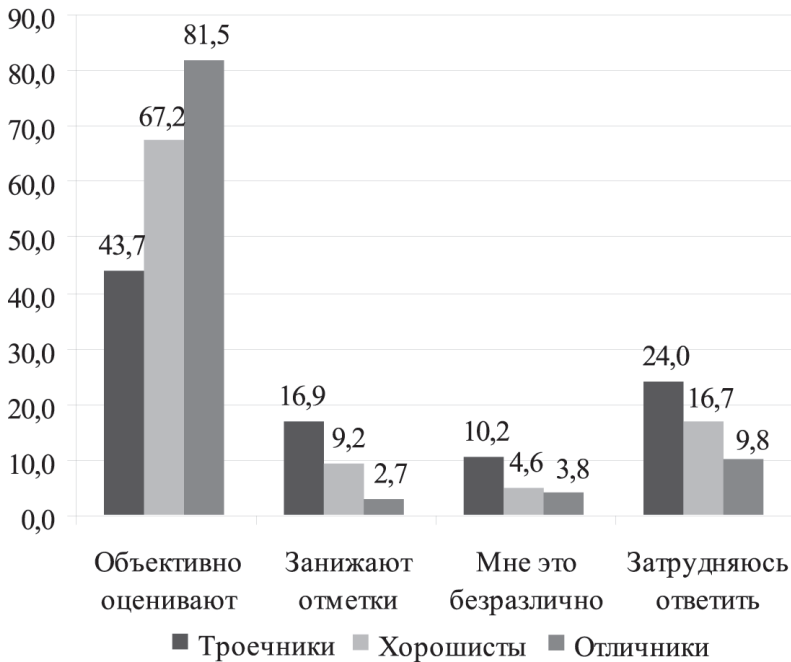


Рис. 7. Мнение об объективности учительских отметок в группах учащихся основной школы с разной академической успеваемостью (%)

зана и с непониманием подростком тех критериев, по которым учитель оценивает его учебные достижения.

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 и, как следствие, на снижение его авторитета оказывает влияние широкий набор разнообразных факторов (гендерные, возрастные, социально-стратификационные и непосредственно академическая успешность учащегося).

**Влияние учителя на интерес учащихся к учебе.** В ходе анкетного опроса учащимся был задан целый ряд вопросов, связанных с различными аспектами

учебной деятельности. В контексте настоящей статьи интерес представляют те из них, которые касаются причин позитивного или негативного отношения школьников к учебе. При этом нас интересуют те варианты ответов, где подросток указывает на личность учителя как на один из возможных факторов, мотивирующих позитивное или негативное отношение к учебе. Подобные варианты ответов позволяют охарактеризовать позицию учителя как авторитетного взрослого в реализации учебной деятельности подростка. 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 роди-

телей» (12,1%), «необходимость получения аттестата» (11,3%). Как мы видим, в этом ряду профессионализм учителя отнюдь не играет ведущей роли.

Следует добавить, что лишь немногие ученики указывают и на то, что советы учителя были для них важны при принятии решений, связанных с развитием их способностей. Так, например, указывают на советы учителя при выборе дополнительных занятий в кружках, студиях, секциях лишь 3,3% школьников. Столько же (3,2%) ссылаются на мнение учителей при принятии решения о продолжении образования после окончания школы.

Характеризуя мотивирующую роль учителя, 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. Именно отношения с учителями начинают доминировать в ряду основных факторов негативного отношения подростка к учебе. Так, на недовольство учителей поведением учеников указывают 26,3%, на плохое отношение учителей к ним — 22,6%, на завышенные требования учителей — 20,7%. При этом с возрастом частота фиксации учащимися подобных негативных мотивировок по отношению к школе отчетливо увеличивается по двум параметрам: «плохое отношение к ним со стороны учителя» и «повышенная требовательность учителей».

В целом полученные данные позволили выявить характерную тенденцию, связанную с ролью учителя в мотивации позитивного/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 учебе (здесь доминирующее влияние оказывает оценка полезности знаний, которые могут им пригодиться в будущем, позитивное отношение сверстников), а с другой — именно отношения с педагогом (плохое отношение к ученику, недовольство поведением, требовательность) фиксируются учениками в качестве основной причины их недовольства школой.

\* \* \*

Приведенные в статье данные показывают сложное и неоднозначное отношение учащихся к школьному учителю. К сожалению, в драме социального взросления подростка педагог выполняет роль не столько идеала, образца для подражания, партнера или советчика, мнение которого референтно, ответственно и лично значимо, сколько антагониста: персонажа, который противодействует главному герою — ученику.

Представленные материалы показывают, что на этапе обучения в основной школе авторитет педагога среди учащихся изменяется под влиянием возрастных, гендерных и социально-стратификационных факторов. При этом параллельно меняется и характер социально-ролевых отношений «учитель—ученик» в рамках учебной деятельности: с возрастом последовательно снижается доля учащихся, фиксирующих авторитарную позицию педагога; явно проявляется тенденция подчеркивания авторитарной позиции педагога среди подростков из слабых социальных страт; ученики с более низким социальным статусом среди одноклассников чаще фиксируют невозможность выражать свои чувства и мнения на уроках.



Результаты исследования выявили высокую степень негативизма подростка относительно требований учителя по соблюдению норм социального поведения. При этом анализ содержания конфликтов показал, что лидерство подростка в группе одноклассников связано с его готовностью вступать в «мировоззренческие», «идеологические» конфликты с учителями. Подобную взаимосвязь можно рассматривать как «конфликт статусов», когда подросток стремится повысить собственный авторитет среди сверстников за счет снижения авторитета учителя.

Принципиальное значение, на наш взгляд, имеет и выявленная связь академической успешности с авторитетом учителя: если учащиеся с высокой академической успешностью чаще относятся к учителю позитивно (опорой авторитета учителя являются хорошо успевающие учащиеся), то низкая школьная успевае-

мость, становится тотальным фактором, снижающим авторитет учителя среди подростков.

Подчеркнем, что приведенные в статье данные отражают своеобразие отношения современных подростков к учителю. В этом отношении их важно сопоставить с данными исследований М.Ю. Кондратьева, которые были проведены в 80-х гг. прошлого века. Однако подобное сопоставление в силу различий используемых методических процедур напрямую сделать не представляется возможным. Поэтому мы планируем использовать батарею методик Кондратьева в программе наших дальнейших исследований авторитета школьного учителя. На наш взгляд, это позволит корректно отследить динамику изменения авторитета роли и личностного авторитета педагога на разных этапах развития отечественной школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьев М.Ю.* Слагаемые авторитета // Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология». № 4. М.: Знание, 1988. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер.).
2. *Кондратьев М.Ю.* Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 99–103.
3. *Кондратьев М.Ю., Кравчино Е.О.* Социально-психологическая специфика авторитета педагога в глазах разностатусных и разновозрастных воспитанников закрытых образовательных учреждений для реальных и «социальных» сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 48–57.
4. *Кондратьев М.Ю.* Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 143–153.
5. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992. 159 с.
6. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление (Москва—Амстердам) // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 2. М., 1993. С. 6–63.

7. *Собкин В.С.* Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
8. *Собкин В., Равлюк С.* Учитель: десять лет спустя // Первое сентября. 2001. № 62 (1044).
9. *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.
10. *Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В.* Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.
11. *Собкин В.С., Калашикова Е.А.* Социология школьной отметки // Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 46–75.
12. *Собкин В.С., Иванов И.Д., Калашикова Е.А.* Учитель глазами современного подростка // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 179–191.
13. *Калашикова Е.А.* Социально-психологические особенности отношения учащихся основной школы к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М.В. Ломоносова, М., 2015.
14. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И. Д., Янбекова Д.В.* Мотивационно-целевые аспекты деятельности учителя // Педагогика. 2014. № 9. С. 69–80.
15. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. 60 с.
16. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Какие перемены нужны современному образованию. О профессиональном самочувствии школьного учителя // Учительская газета. 2015. № 16. С. 8–9.
17. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Курнешова Л.Е.* Социально-ролевые отношения «учитель—ученик» // Педагогика. 2015. № 8. С. 22–31.

## On the Issue of Pedagogical Authority

V.S. SOBKIN\*,  
Moscow, Russia, sobkin@mail.ru

E.A. KALASHNIKOVA\*\*,  
Moscow, Russia, 5405956@mail.ru

The paper focuses on Mikhail Kondratyev's contributions to the exploration of pedagogical authority. Basing on the survey of 3056 students of 5–9 classes of Moscow schools the paper analyzes adolescents' attitudes towards teacher as a referent adult: evaluations of his/her significance as a role model, descriptions of his/her social status with regard to the usefulness of the information received by the adolescent. It also reviews some features of interpersonal relationships within the teacher-student interaction: the adolescents' reactions to criticisms, their evaluations of the significance of various reasons underlying conflicts with the teacher. The attitude of the students toward their teacher is analyzed through the lens of the educational process, including such parameters as the students' physical and mental state during the lesson (authoritarian/democratic style of the teacher's behavior); the students' trust in the teacher as the source of credible evaluations of their learning success; the impact of the teacher on the students' interest in the school subject. The outcomes of the survey are reviewed in the context of the influence of certain demographic and social stratification factors. Special attention is drawn to the impact of academic achievements and the adolescent's status in the group on his/her attitudes towards the teacher as the authoritative adult.

**Keywords:** school students, teacher as referent adult, teacher's authority, reasons for conflicts between adolescents and teacher, student's social status among peers, level of material well-being of adolescent's family, academic achievement.

### REFERENCES

1. Kondrat'ev M.Ju. Slagaemye avtoriteta [*Elements of authority*] [Novoe v zhizni, nauke, tehnike. Ser. "Pedagogika i psihologija" № 4]. Moscow, 1988. 80 p.
2. Kondrat'ev M.Ju. Vzaimosvjaz' avtoriteta lichnosti i avtoriteta roli uchitelja [*Intercommunication of authority of role and authority of personality of teacher*] [Voprosy psihologii]. [*Questions of psychology*]. Moscow, 1987. pp. 99–103.

#### For citation:

Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. On the Issue of Pedagogical Authority. *Sotsial'naiia psikhologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol 7, no. 1, pp. 88–107. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070107

\* Sobkin Vladimir S. — Doctor in Psychology, academician of the Russian Academy of Education, director of the Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management, Moscow, Russia, sobkin@mail.ru

\*\* Kalashnikova Ekaterina A. — PhD in Psychology, research fellow, Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management, Moscow, Russia, 5405956@mail.ru

3. Kondrat'ev M.Ju., Kravchino E.O. Social'no-psihologicheskaja specifika avtoriteta pedagoga v glazah raznostatusnyh i raznovozrastnyh vospitannikov zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij dlja real'nyh i «social'nyh» sirot [*Social-psychological specific of authority of teacher in the eyes of raznostatusnykh and raznovozrastnykh pupils of the closed educational establishments for the real and «social» orphans of*] [Social'naja psihologija i obshhestvo № 3] [*Social psychology and society № 3*]. Moscow, 2012 pp. 48–57.
4. Kondrat'ev M.Ju. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij podrostkov i pedagogov v uslovijah detskih domov i shkol – internatov dlja «social'nyh» i real'nyh sirot [*Social-psychological features of mutual relations of teenagers and teachers in the conditions of child's houses and schools – boarding-schools for «social» and real orphans*] [Social'naja psihologija i obshhestvo, № 2] [*Social psychology and society № 2*]. Moscow 2012 pp. 143–153.
5. Sobkin V.S., Pisarskij P.S. Sociokul'turnyj analiz obrazovatel'noj situacii v megapolise. [*A sociokul'turnyy analysis of educational situation is in megapolise*]. Moscow: Publ. Department of education of Russian FEDERATION, 1992, 159 p.
6. Sobkin V.S., Pisarskij P.S. Cennostnye orientacii starsheklassnikov nachala 90-h. Krosskul'turnoe sopostavlenie (Moskva-Amsterdam) [Cennostno-normativnye orientacii sovremennogo starsheklassnika]. [*Began the valued orientations of senior pupils 90th. Krosskul'turnoe comparison (Moscow-Amsterdam)*] Trudy po sociologii obrazovanija. [*Sociology of education. Proceedings of the sociology of education*] Tom 1. Vypusk 2. Moscow, Centr sociologii obrazovanija RAO 1993. pp. 6–63.
7. Sobkin V.S. Starsheklassnik v mire politiki. Empiricheskoe issledovanie. [*High school Student in the world of politics. The empirical study.*] Moscow: ISO RAO, 1997. 320 p.
8. Sobkin V.S., Ravljuk S.A. Uchitel': desjat' let spustja [*Teacher: after ten years*] Pervoe sentjabrja. Moscow: Publ. First September, 2001, № 62 (1044).
9. Sobkin V.S. Problemy tolerantnosti v podrostkovej subkul'ture. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Problems of tolerance in juvenile subculture of. Trudy on sociology of education*]. T. VIII. Vyp. XIII. Moscow: Centr sociologii obrazovanija RAO, 2003. pp. 193–207.
10. Sobkin V.S., Abrosimova Z.B., Adamchuk D.V., Baranova E.V. Podrostok: normy, riski, deviacii. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Teenager: norms, risks, deviacii. Labours on sociology of education*] In Sobkin V.S. (ed.) T. X. Vyp. XVII. Moscow: Centr sociologii obrazovanija RAO, 2005, 359 p.
11. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Sociologija shkol'noj otmetki. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Sociology of school mark of. Trudy on sociology of education*] T. XV. Vyp. XXVI. Moscow: Institut sociologii obrazovanija RAO, 2011, pp. 46–75.
12. Sobkin V.S., Ivanov I.D., Kalashnikova E.A. Uchitel' glazami sovremennogo podrostka. Sociologija obrazovanija. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Teacher by the eyes of modern teenager. Sociology of education. Labours on sociology of education.*] T. XVI. Vyp. XXVIII. Moscow: Institut sociologii obrazovanija RAO, 2012, pp. 179–191.
13. Kalashnikova E.A. Social'no-psihologicheskie osobennosti otnoshenija uchashhihsja osnovnoj shkoly k uchebnoj dejatel'nosti [*Social-psychological features of relation student basic school to educational activity*] dis. kand. psihol. nauk. MGU im. M.V. Lomonosova, Moskva, 2015, 156 p.

14. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Zhukov I.D., Janbekova D.V. Motivacionno-celevye aspekty dejatel'nosti uchitelja [*Motivational-having a special purpose aspects of activity of teacher*], Moscow: Pedagogika 2014, № 9, pp. 69–80.
15. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Sovremennyj rossijskij pedagog: jeskiz k sociologicheskomu portretu [*Modern Russian teacher: sketch to the sociological portrait*] Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij Klub», 2015, 60 p.
16. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Kakie peremeny nuzhny sovremennomu obrazovaniju. O professional'nom samochuvstvii shkol'nogo uchitelja [*What changes need modern education. About the professional feel of teacher*] Moscow: Uchitel'skaja gazeta 2015, № 16, pp. 8–9.
17. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Kurneshova L.E. Social'no-rol'nyye otnoshenija «uchitel'-uchenik» [*Social-role relations are a «teacher-student»*] Moscow: Pedagogika, 2015, № 8, pp. 22–31.