

## Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления

**Н.В. ЛУКЪЯНЧЕНКО**

*кандидат психологических наук, докторант Сибирского государственного технологического университета*

*В статье определяются сложности формирования стилевых особенностей педагогического руководства, способствующих повышению его эффективности. Поставлен вопрос о необходимости исследования причинного анализа в условиях «разделенной» ответственности, к каковым относится педагогическое руководство. Приведены результаты исследования, в котором выявляются характеристики причинного анализа педагогов, их связь со стилем классного руководства и его эффективностью. Показано, что определенному типу атрибуции соответствует и определенный стиль педагогического руководства с соответствующими показателями эффективности. Сформулирован вывод о том, что данные такого рода исследований позволяют формировать когнитивную основу управленческого стиля эргономичным способом — конструируя эффективную схему каузального анализа.*

**Ключевые слова:** *руководство, стиль руководства, эффективность руководства, классный руководитель, социальная перцепция, каузальная атрибуция.*

### Постановка проблемы

Являясь существом социальным, человек испокон веков включается в жизнедеятельность различных групп. Качество группового функционирования составляет фундамент благополучия самих групп, включенных в них субъектов, а в конечном итоге, и широкого социума. Интегрированность, целенаправленность и социальная адаптивность групп во многом обеспечиваются за счет феномена руководства. Неслучайно источником многих социальных проблем считают его недостаточную эффективность, а поиск средств его оптимизации является фокусом внимания специалистов ряда социэкономических отраслей знания. Для социальной психологии это, безусловно,

важнейшая задача, решение которой требует проработки на теоретическом и исследовательском уровнях. Целевой доминантой при этом является прикладной аспект.

В данной статье рассматривается один из перспективных вариантов управления субъективными психологическими детерминантами эффективности руководства. Само руководство выступает в нашем исследовании в формате деятельности классного руководителя старших классов школы. На высокую значимость этой деятельности указывают, в частности, социальные психологи образования [9]. Именно в школе осваиваются основы групповой жизни, приобретающие на пороге взросления осознанный характер. В данном контексте

классное руководство, с одной стороны, задает особенности функционирования класса «здесь и теперь», а с другой — становится для школьников своего рода образцом реализации управленческого функционала, который в той или иной степени проецируется в дальнейшем на понимание множества форм социального взаимодействия.

Социальные психологи эффективность руководства связывают с реализуемым по отношению к группе поведением руководителя [6]. Индивидуально-типологические особенности его взаимодействия с членами группы зафиксированы в понятии «стиль руководства». Когда употребляется термин «стиль», имеются в виду присущие данному субъекту устойчивые характеристики управленческой деятельности [5]. На первый взгляд, такое определение вполне понятно. Но вдумчивый анализ имеющегося в научно-методической литературе материала по данной теме показывает, что и семантика категории «стиль руководства» трактуется весьма по-разному, и методологические основания выделения особенностей, его составляющих, различны. Соответственно, и списки этих особенностей у разных авторов далеко не единообразны.

Вкратце остановимся на основных различиях. Что касается трактовки понятия «стиль», то здесь в основном реализуются следующие ракурсы рассмотрения.

Под стилем могут понимать характер деятельности, оцениваемый по какому-либо определенному основанию. В таком случае, определяя стиль руководителя, его условно «помещают» на шкалу, отражающую степень выраженности значимого измерителя. Таким образом,

может быть понята предложенная отцом-основателем стилевой проблематики К. Левиным классификация, которая включает авторитарный, демократический и попустительский стили. Данная классификация базируется на способе принятия решения, фактически измеряемого тем, как распределяется право (и ответственность) выносить решение: от единоначалия, через совместность с группой, к полному отказу руководителя от решения в пользу подчиненных.

Некоторые авторы под стилями понимают определенные типы управленческой активности, каждый из которых описывается множеством особенностей. И, соответственно, определяя стиль руководителя, его соотносят с тем или иным типажом. Иллюстрацией может служить такая типология: «регламентатор», «коллегиал», «показушник», «объективист», «формалист», «максималист», «организатор», «диспетчер» [11].

Еще один вариант трактовки понятия «стиль» предполагает выделение нескольких характеристик управленческой деятельности. Стиль руководителя в этом случае определяется специфическим для него соотношением выраженности этих характеристик. У каждого руководителя получается свой «букет» особенностей. Примером может служить разработанная Р.Л. Кричевским стилевая модель, в которой задействованы 14 характеристик, отражающих качество реализации функций руководителя [См.: 9].

Основания для выделения и классификации стилевых характеристик могут быть теоретическими и эмпирическими. Как те, так и другие имеют свои плюсы и минусы. Эмпирические основания близки, что называется, к «натуральным» жизненным условиям, но стилевые осо-

бенности описательны и не обязательно характеризуются качеством существенности. Примером теоретически выделенных оснований могут служить предложенные Л.П. Любиш классификаторы стилей руководства: активность или пассивность руководителя в управленческом взаимодействии с подчиненными; единоначалие или коллегиальность при принятии решения; директивный или побудительный характер воздействия руководителя на подчиненных [11, с. 148]. Определенные, исходя из теоретических оснований, характеристики априори полагаются существенными, но при этом их конкретные жизненные проявления довольно трудно зафиксировать.

Одним из путей решения проблемы ограничений эмпирического и теоретического метода в выделении существенных, значимых характеристик руководства является сочетание этих методов в комплексе с использованием исследовательских процедур. Так, Е.Б. Петрушихина, используя комплект методик, отражающих выделенные по нескольким основаниям характеристики деятельности классных руководителей, провела опрос обширной выборки старшекласников. Полученные данные она подвергла факторному анализу, на основе чего были выделены два базовых фактора, характеризующих деятельность классных руководителей в оценках учащихся. Первый фактор обозначен автором как «забота об учащихся», а второй — как «мотивационный». Если первый фактор отражает направленность классного руководителя на обеспечение личностного и эмоционального благополучия учащихся, то второй характеризует энергию воздействия педагога, способствующего достижениям и продуктивным изменениям учащихся класса [9].

Поскольку обсуждение вопросов, связанных со стилевыми характеристиками деятельности руководителей, изначально было ориентировано на проблему эффективности руководства, прикладным аспектом является не только обнаружение характера связи стиля и эффективности, но и возможности формирования стиля и его коррекции. Формирование стиля обычно проводится методом тренировки навыков. На практике это оказывается весьма непростым делом. Во-первых, сложно объективировать характеристики стиля в его существенных особенностях. Исследователи, например, обращают внимание на то, что понятие авторитарного и демократического стиля может не совпадать с формируемыми на его основе представлениями. Не привыкшие к абстрактным, пусть даже и существенным, рамкам анализа, управленцы легко идентифицируют демократический стиль с внешней приятностью и мягкостью манер, а авторитарный, соответственно, с противоположными характеристиками.

Р.Л. Кричевский констатирует: «За частую форма и содержание действий руководителя далеко не совпадают между собой. Скажем, авторитарный по сути руководитель внешне ведет себя достаточно демократично. Это нередко достигается за счет отработки весьма совершенной техники общения, например, посредством демонстрации внешнего расположения к людям, повышенного интереса к ним, их идеям, подчеркнутой вежливости и т.п., что само по себе можно было бы приветствовать, если бы за всем этим, увы, не крылись сугубо прагматические цели. Такой руководитель с удовольствием вас выслушает, попросит внести предложение по обсуждаемому

вопросу, поблагодарит за активное участие в дискуссии, но ... решение, к выработке которого он, казалось бы, так заинтересованно приглашал своих сотрудников, в действительности им давно уже для себя принято. Однако вы узнаете об этом слишком поздно» [5, с. 52].

При анализе данных опроса старшеклассников об особенностях взаимодействия с ними классного руководителя был обнаружен интересный факт. Ответ на вопрос, обсуждает ли классный руководитель с классом касающиеся учащихся решения, чаще всего оказывается утвердительным, а ответ на одновременно задаваемый вопрос, учитывает ли классный руководитель при принятии решения мнение класса, чаще всего оказывался отрицательным.

Другой проблемой является то, что субъективное восприятие руководителем своей деятельности зачастую не соответствует реальности и тому, как эта деятельность воспринимается членами группы.

Так, Е.Б. Петрушихина в своем исследовании показала, что рефлексивные оценки (т. е. то, как воспринимает класс, по мнению классного руководителя, его деятельность) тесно коррелируют с соответствующими самооценками, данными педагогом своему взаимодействию с классом, и весьма слабо — с реальными оценками, полученными в ходе опроса учащихся [9].

Е.А. Соколова отмечает, что педагоги, как правило, завышают степень своего предпочтения в ситуации конфликта таких стратегий поведения, как сотрудничество, приспособление и компромисс. Классные руководители в два раза чаще по сравнению с учащимися приписывают себе сотрудничество и приспособление в

решении школьных конфликтов. При этом самооценка соперничества в десять раз занижена по сравнению со среднегрупповыми оценками учащихся [12].

Такие социально-перцептивные искажения являются дополнительным фактором, детерминирующим управленческую активность. При этом имеет значение мера смещения оценки руководителем группы и отдельных ее членов и направление (положительная или отрицательная модальность) смещения. Т.А. Загрузина, изучая особенности оценивания руководителями социально-психологического климата коллектива, обнаружила, что для тех из них, чьи оценки совпадали с реальным состоянием социально-психологического климата коллектива, характерно скорее адаптивное отношение к его возможностям. Это не способствовало ни развитию коллектива, ни формированию высокого авторитета руководителя. Значительные степени смещения как в отрицательную, так и в положительную сторону, лежат в основе непродуктивных характеристик руководства. Небольшое же прогрессивное смещение оценок характерно для руководителей с высокой степенью эффективности и авторитета. Позитивное смещение оценки задает в данном случае некоторую перспективную линию развития коллектива, делает позицию руководителя позицией действительно «ведущего» [11].

В исследованиях С.В. Кондратьевой было показано, что с повышением уровня педагогического мастерства оценка личности учащегося повышается, причем независимо от успеваемости. Учителя-мастера склонны видеть положительные качества детей, скрытые резервы их развития [4; 10].

Важность понимания роли субъективной картины руководителя способствовала появлению исследований социально-перцептивного направления в изучении факторов эффективности руководства [7]. В данном контексте следует обратить внимание на то, что социальные психологи полагают важнейшим механизмом социальной перцепции каузальную атрибуцию [1; 13]. Само название этого механизма говорит о том, что человек приписывает происходящему определенные детерминанты, причины. Именно приписывает, поскольку «правильных» причин не существует, но человек чувствует себя дискомфортно, если у него нет ответа на вопрос «Почему?». О.А. Гулевич и И.К. Безменова в своем реферативном обзоре, посвященном проблеме каузальной атрибуции, указывают на ее функциональную необходимость, обосновывая это следующим образом: во-первых, атрибуция дает людям возможность контролировать влияние окружающего мира, во-вторых, каузальная атрибуция принимает участие в возникновении эмоций и чувств человека, и, наконец, в-третьих, атрибуция оказывает влияние на ожидания и поведение человека [2].

Исследования каузальной атрибуции разворачивались в аспекте самовосприятия и в аспекте восприятия другого человека. Общим для этих двух направлений является определение характеристик причинного анализа (основным у множества авторов является локус объяснения — внешний или внутренний, а в качестве объекта каузального анализа по большей части выступают успешные и неуспешные исходы активности человека), основы логики причинного вывода и его искажений, связь особенностей каузальной атрибуции с мотивацией и пове-

дением. При исследовании самовосприятия была выявлена тесная связь каузальной атрибуции с мотивом достижения и мотивом избегания неудачи (выученная беспомощность) [14]. Было показано, что изменение характера атрибуции влечет за собой изменение мотивации и детерминируемого ею поведения [8]. Вместе с тем эксперименты продемонстрировали, что каузальная атрибуция — весьма субъективный процесс, во многом носит самозащитный характер, подвержена искажающему действию множества факторов. В исследованиях социальной перцепции были определены логические основания каузального вывода и закономерности тенденциозных искажений [13].

С. Грин и Т. Митчелл [16] предприняли попытку построить атрибутивную модель руководства. Разработанная на материале лабораторных исследований, эта модель включает два звена:

- 1) поведение подчиненных — каузальные атрибуции руководителя;
- 2) каузальные атрибуции руководителя — поведение руководителя.

Авторы полагают, что каузальный анализ руководителя, который в идеале должен протекать на основе логических схем, таких как разработанная Г. Келли [3], на самом деле постоянно искажается под действием ряда факторов. Среди этих факторов называются следующие: отношения между руководителем и подчиненными, ошибка ложного согласия (тенденция воспринимать свое поведение как нормативное, а отличное от него — как девиацию), разница позиций руководителя и подчиненного, мотивационные ошибки атрибуции, личностные характеристики руководителя. Исходя из перечисленного, легко понять, почему руководители неудачный ре-

зультат склонны объяснять скорее нерадивостью подчиненного, нежели своими недоработками. Ведь, по образному выражению С. Грина и Т. Митчелла, легче сказать подчиненному «Лучше работай», чем думать над улучшением условий его деятельности. Аналогичные тенденции описывают в своей модели взаимоотношений руководителя и подчиненных М. Мартинко и У. Гарднер [см.: 15].

Гораздо меньше сведений смогли найти авторы атрибутивной модели руководства для построения второго звена: атрибуции руководителя — поведение руководителя.

С. Грин и Т. Митчелл справедливо определили настоятельную необходимость изучения каузальной атрибуции руководителя в естественных условиях. Особенно важно, по их мнению, изучение влияния каузальной атрибуции руководителя на эффективность его работы.

При этом необходимо учитывать, что осуществляемый руководителем вообще и классным руководителем, в частности, причинный анализ успехов и неудач подчиненных (учащихся) имеет свою специфику. Поскольку основной задачей руководителя является организация условий для оптимального функционирования группы и отдельных ее членов, деятельность руководителя выступает как один из причинных факторов по отношению к достижениям и отношениям членов группы (в нашем случае — класса), т. е. каузальная атрибуция успехов и неудач членов группы осуществляется руководителем в ситуации «разделенной ответственности» и должна включать как характеристики подчиненных и их деятельности, так и характеристики руководства.

С целью установления роли каузального анализа, осуществляемого класс-

ным руководителем, в детерминации стилевых особенностей и эффективности его педагогической деятельности нами было организовано и проведено специальное исследование.

### **О программе эмпирического исследования**

При разработке методического аппарата для изучения особенностей каузальной атрибуции классных руководителей мы исходили из стремления в наименьшей степени ограничивать их естественный процесс атрибутирования. Первоначально мы опросили 158 московских учителей (слушатели системы повышения квалификации и переподготовки) о причинах, лежащих, по их мнению, в основе успехов и неудач учеников. По результатам опроса была составлена полузакрытая анкета, содержащая шесть вопросов — о причинах успешности и неуспешности учащихся в трех сферах их жизнедеятельности (учебе, взаимоотношениях с одноклассниками и взаимоотношениях с учителем). Отвечая на эти вопросы, педагог имел возможность выбрать ответы из предложенного списка, а, если ответов в списке оказывалось недостаточно, предложить свой вариант. Классный руководитель должен был заполнить анкету на каждого из учащихся руководимого класса.

Факторный и кластерный анализ, проведенные на основе полученных посредством анкетирования данных, позволили установить, что все используемые причины могут быть сведены в три блока. Как мы и предполагали, часть учителей причинную «ответственность» за успешность/неуспешность учеников возлагают на характе-

ристики педагогической деятельности. Этот блок причин был назван «педагогическим фактором». Сюда вошли особенности организации и «подачи» учителем учебного материала, характер взаимодействия педагога с классом, отношение к учащимся. Значительную часть причин в каузальном анализе педагогов составили характеристики учеников, их деятельности и отношения к окружающим. Соответственно, этот блок был назван «фактором ученика». И, наконец, третий блок — причины, которые не вошли в первые два блока, — весьма условно был назван нами «фактором среды». Сюда относятся влияние семьи, обстановки в школе и в классе. Следует отметить, что значительную часть этого блока составляли характеристики родительского влияния. Обработка анкеты заключалась в определении процентного соотношения описанных «факторов» в каузальном анализе каждого классного руководителя.

В процессе исследования выяснилось также, что педагоги осуществляют разный по сложности причинный анализ. Некоторые классные руководители осуществляют упрощенный причинный анализ, их объяснения не отличаются разнообразием. Причины успехов и неуспехов разных учеников в разных случаях в их понимании оказывались одними и теми же, что напоминает известную юмореску, в которой любая болезнь объясняется тем, что пациент «наверное, съел что-нибудь не то». Другие учителя для каждого учащегося и в каждом конкретном случае успешности или неуспешности старались отыскать специфическую причину и даже не одну, а несколько. В результате у них набиралась целая палитра причинных объяснений. Поэтому к индивидуальным особеннос-

тям каузальной атрибуции мы отнесли также диапазон используемых причин.

Характеристики классного руководства и его эффективности выявлялись посредством методического обеспечения, разработанного в рамках серии исследований, проведенных под руководством Р.Л. Кричевского. Сюда вошли как авторские разработки, так и адаптированные применительно к школьному контексту методики, использующиеся в других исследованиях руководства. Все опросники, характеризующие классное руководство, заполнялись старшеклассниками. По каждому показателю подсчитывалось среднее для данного класса значение, которое затем использовалось в процедурах статистической обработки.

В основной части исследования приняты участие 40 коллективов старшеклассников с классными руководителями. Общий объем выборки — 1298 человек.

### **Результаты эмпирического исследования и их обсуждение**

Для определения роли каузальной атрибуции в детерминации характеристик педагогического руководства и его эффективности первоначально был проведен корреляционный анализ данных анкетирования классных руководителей и результатов опроса старшеклассников. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. В столбцах, обозначенных знаком «+», перечислены характеристики классного руководства и показатели его эффективности, имеющие положительные корреляционные связи с показателями выраженности вышеописанных факторов атрибуции. В столбцах, обозначенных знаком «-», имеющие отрицательные корреляционные связи.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи характеристик каузальной атрибуции классного руководителя с характеристиками и показателями эффективности его деятельности

Деятельность классного руководителя	Каузальная атрибуция классного руководителя											
	Диапазон причин	Педагогический фактор			Фактор ученика			Фактор среды				
		атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«←→»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«←→»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«←→»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха
Характеристики педагогического руководителя	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»
	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»	«←→»
Установки	А1	А1	А2, А3, А5	А1	А2	А3, А5	А1	А2	А2, А4	А1	А2, А3, А4, А5	А1
	А2, А3	А1	А2, А3, А5	А1	А2	А3, А5	А1	А2	А2, А4	А1	А2, А3, А4, А5	А1
Вклад в жизнедеятельность класса	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1
	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ2	ВИ3	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ2
руководства	ВИ5	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ6	ВИ6	ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ3
	ВИ6	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ1	ВИ1	ВИ1	ВИ4
	ВМ1	ВЭ2	ВЭ2	ВМ1	ВМ1	ВМ1	ВЭ1	ВЭ1	ВМ2	ВМ2	ВЭ1	ВМ1
	ВИ3	ВЭ3	ВЭ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВЭ3	ВЭ3	ВМ3	ВМ3	ВЭ3	ВМ2
		ВЭ4	ВЭ4	ВМ2	ВМ2	ВМ2			ВМ4	ВМ4	ВЭ4	ВМ3
		ВЭ5	ВЭ5	ВМ3	ВМ3	ВМ3			ВМ5	ВМ5	ВЭ5	ВМ4
				ВМ4	ВМ4	ВМ4			ВЭ1	ВЭ1	ВЭ6	ВМ5
				ВМ5	ВМ5	ВМ5			ВЭ2	ВЭ2	ВЭ6	ВМ6
				ВМ6	ВМ6	ВМ6			ВЭ3	ВЭ3		ВЭ1
				ВЭ1	ВЭ1	ВЭ1			ВЭ5	ВЭ5		ВЭ2
				ВЭ3	ВЭ3	ВЭ3			ВЭ5	ВЭ5		ВЭ3
				ВЭ4	ВЭ4	ВЭ4						ВЭ4
				ВЭ5	ВЭ5	ВЭ5						ВЭ5
												ВЭ6
Функциональные х-ки	Ф1	Ф1	Ф1	Ф1	Ф4	Ф1	Ф1	Ф4	Ф1	Ф1	Ф11	Ф1
	Ф5	Ф3	Ф3	Ф2	Ф2	Ф3	Ф3	Ф9	Ф9	Ф2		Ф2
	Ф6	Ф4	Ф4	Ф3	Ф3	Ф4	Ф4	Ф13	Ф6	Ф6		Ф5
	Ф7	Ф5	Ф5	Ф5	Ф5	Ф5	Ф8		Ф8	Ф8		Ф6
	Ф10	Ф6	Ф6	Ф6	Ф6	Ф10	Ф10		Ф10	Ф10		Ф9



Деятельность классного руководителя	Кausalная атрибуция классного руководителя														
	Диапазон причин	Педагогический фактор				Фактор ученика				Фактор среды					
		«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»
	Ф14		Ф7 Ф9 Ф10 Ф11 Ф12 Ф14	«+»	«-»	Ф7 Ф8 Ф9 Ф10 Ф11 Ф13 Ф14	«+»	«-»	Ф11	«+»	«-»	«+»	«-»	Ф10 Ф12 Ф13 Ф14	
Диалогичность	Д2		Д1	«+»	«-»	Д1 Д2 Д5	«+»	«-»	Д2 Д3	«+»	«-»	Д1 Д2 Д3 Д4 Д5	«+»	«-»	Д1 Д2 Д3 Д4 Д5
Показатели эффективности классного руководства	А4		А2 А3 А4	«+»	«-»	А2 А3 А4	«+»	«-»	А3	«+»	«-»	А1 А2 А3 А4	«+»	«-»	А3 А4
Принятие влияния	П1 П2 П4 П5 П7		П1 П2 П5 П7 П8 П9	«+»	«-»	П1 П2 П3 П4 П5 П6 П7 П8 П9 П10 П11 П12	«+»	«-»	П2 П7	«+»	«-»	П5 П11 П5 П8 П10 П12	«+»	«-»	П3 П9 П10 П14
				«+»	«-»		«+»	«-»		«+»	«-»		«+»	«-»	П1 П2 П4 П5 П7 П8 П10 П14

Деятельность классного руководителя	Каузальная атрибуция классного руководителя												
	Диапазон причин	Педагогический фактор				Фактор ученика				Фактор среды			
		атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха
Удовлетворенность старшеклассников	«+»	«->»	«+»	«->»	«+»	«->»	«+»	«->»	«+»	«->»	«+»	«->»	«->»
	Уд1	Уд1	Уд1	Уд1	У2	Уд2	Уд2	Уд2	Уд3	Уд3	Уд4	Уд4	Уд12
Самооценка класса	Уд2	Уд2	Уд2	Уд2	Уд5	Уд2	Уд3	Уд3	Уд4	Уд3	Уд4	Уд9	Уд6
	Уд4	Уд3	Уд4	Уд4	Уд7	Уд4	Уд4	Уд5	Уд5	Уд4	Уд11	Уд8	
	Уд6	Уд4	Уд6	Уд6	Уд11	Уд4	Уд6	Уд5	Уд6	Уд5	Уд13	Уд9	
	Уд11	Уд11	Уд11	Уд11	Уд13	Уд7	Уд7	Уд7	Уд8	Уд7	Уд11	Уд11	
	Уд12	Уд14	Уд14	Уд14		Уд8	Уд8	Уд8	Уд8	Уд8	Уд11	Уд13	
						Уд9	Уд9	Уд9	Уд9	Уд9	Уд10	Уд11	
						Уд10	Уд10	Уд10	Уд10	Уд10	Уд12	Уд12	
						Уд11	Уд11	Уд11	Уд11	Уд12	Уд13	Уд13	
						Уд12	Уд12	Уд12	Уд12				
						Уд13	Уд13	Уд13	Уд13				
		С1	С1	С1	С1	С1	С1	С2	С2	С2	С2	С7	
		С2	С6	С2	С2	С2	С2	С4	С4	С4	С4	С9	
	С7	С7	С7	С4	С5	С5	С6	С6	С6	С6	С14		
	С8	С8	С8	С5	С6	С6	С7	С7	С7	С7			
	С9	С12	С9	С7	С9	С9							
	С10	С14	С10	С8									
	С12	С15	С12	С12									
				С14									

Условные обозначения:

**Характеристики педагогического руководителя.**

*Социально-психологическая установка:* У1 — активно-положительная, У2 — скрыто-отрицательная, У3 — функциональная, У4 — нейтральная, У5 — неустойчивая. *Вклад в жизнедеятельность классного коллектива:* а) *инструментальный:* ВИ1 — умение предсказывать результаты учебы, ВИ2 — воспитание самостоятельности, ВИ3 — планирование работы с учащимися, ВИ4 — учет индивидуальных особенностей учащихся, ВИ5 — использование нестандартных форм работы, ВИ6 — знание сильных и слабых сторон учащихся; б) *мотивационный:* VM1 — умение сделать интересными мероприятия, VM2 — требовательность, VM3 — умение подбодрить учащихся, VM4 — стремление научить учащихся подчинять личные интересы интересам класса, VM5 — воспитание

у учащихся ответственного отношения к учебе, ВМ6 — побуждение учащихся работать с полной отдачей; в) эмоциональный: ВЭ1 — чуткость в общении с учащимися, ВЭ2 — доверие старшеклассников педагогу, ВЭ3 — справедливость классного руководителя, ВЭ4 — способность дать разумный жизненный совет, ВЭ5 — умение выслушать ученика, ВЭ6 — умение чувствовать настроение учащегося. *Функциональные особенности педагогического руководства*: Ф1 — обсуждение решений с учащимися, Ф2 — стремление создать сплоченный коллектив, Ф3 — целеполагание, Ф4 — контроль за выполнением задания, Ф5 — близость к старшеклассникам, Ф6 — развитие инициативы учащихся, Ф7 — анализ действий, Ф8 — учет мнений учащихся, Ф9 — информирование учащихся, Ф10 — заботливое отношение, Ф11 — постановка сверх-целей, Ф12 — регулирование взаимоотношений учащихся, Ф13 — поощрение успехов учащихся, Ф14 — делегирование руководящих функций. *Диалогичность общения со старшеклассниками*: Д1 — способность воспринимать проблемы старшеклассников как лично для себя значимые, Д2 — отношение к учащимся как к обладающим достойной точки зрения, Д3 — способность увидеть в учащемся лучшее, Д4 — способность понять старшеклассника, Д5 — стремление создать атмосферу доброжелательности и доверия.

### Показатели эффективности педагогического руководства.

*Авторитет классного руководителя*: А1 — непосредственное влияние авторитета, А2 — референтность педагога для старшеклассников, А3 — общий оценочный показатель, А4 — идентификация старшеклассников с педагогом. *Принятие старшеклассниками влияния педагога*: П1 — положительные изменения в характере, П2 — в поведении, П3 — в отношениях с одноклассниками, П4 — в отношениях с учителями, П5 — в отношении к школе, П6 — в отношении к учебе, П7 — в отношениях с друзьями, П8 — в убеждениях, ценностях, взглядах на жизнь, П9 — влияние на выбор профессии, П10 — изменение нравственных ценностей, П11 — отношение к искусству, П12 — отношения к моде, П13 — настроения, П14 — отношения к классному руководителю. *Удовлетворенность старшеклассников*: Уд1 — отношениями между учащимися, Уд2 — добросовестностью в выполнении поручений, Уд3 — своей школой, Уд4 — характером проводимых мероприятий, Уд5 — общей атмосферой в классе, Уд6 — увлеченностью общественной работой, Уд7 — добросовестностью одноклассников в учебе, Уд8 — сотрудничеством с другими классами, Уд9 — отношениями между классным руководителем и классом, Уд10 — сплоченностью учебного класса, Уд11 — увлеченностью учебными занятиями, Уд12 — отношениями между учителями и учащимися, Уд13 — личными отношениями с классным руководителем, Уд14 — разнообразием жизни класса. *Самоеценка класса*: С1 — сплоченность, С2 — добросовестное отношение к учебе, С3 — дисциплинированность, С4 — взаимная ответственность, С5 — воля, С6 — оптимизм, С7 — чуткость и внимательность, С8 — привязанность к школе, С9 — увлеченность и энтузиазм, С10 — сотрудничество и взаимопомощь, С11 — взаимная требовательность, С12 — увлеченность в своих силах, С13 — смелость и решительность, С14 — уважительное отношение к ребятам из других классов, С15 — активное участие в общешкольных делах.

Полученные при обработке данных многочисленные корреляционные коэффициенты, указывают, что связь между характеристиками причинного анализа педагога и особенностями его деятельности действительно существует.

Анализ отрицательных корреляционных связей показал следующее. Весьма неприглядную роль играет такая характеристика педагогической атрибуции, как стремление ограничить причинный анализ школьной неуспешности «фактором ученика», т.е. объяснять неуспехи учащихся исключительно их собственными индивидуальными особенностями. При высокой выраженности эта особенность негативно сказывается на различных сторонах педагогической деятельности и, особенно, на эмоциональном благополучии взаимоотношений классного руководителя с учениками. Единственное, чему может способствовать усиление данной тенденции в причинном анализе педагога, это увеличению количества контролирующих и поощряющих действий в его организаторской деятельности.

Самой неблагоприятной характеристикой каузальной атрибуции классного руководителя оказалось апеллирование к контролю родителей как причинному фактору успеваемости школьника. Корреляционный анализ показал: чем чаще упоминает учитель эту причину, чем в большей степени он полагается на родительское воздействие, тем с большей вероятностью можно говорить о его педагогической несостоятельности. Как видно, декларируемая необходимость союза семьи и школы превратно понимается некоторыми учителями, используется фактически как повод для переноса воспитательной ответственности на внеш-

нюю среду, оправдание педагогической пассивности.

Анализ положительных корреляционных связей показателей атрибуции с характеристиками педагогического руководства выявил следующее. Множество таких связей проявляется в показателе диапазона используемых педагогом причин. Оказалось, что этот диапазон значительно шире в случае активно-положительной установки педагога и ограниченной при нейтральном и негативном отношении к учащимся. Довольно тесную связь этот параметр имеет с весомостью вклада в жизнедеятельность класса и стилевым разнообразием педагогической деятельности. По-видимому, сложный каузальный анализ позволяет учителю более гибко и адекватно осуществлять функции классного руководителя, следствием чего является большая удовлетворенность старшеклассников и большее принятие педагогического влияния в классах «каузально сложных» руководителей. Справедливости ради следует сказать, что диапазон используемых причин при всей положительной картине связей с характеристиками классного руководства оказался «не в дружбе» с осуществляемым педагогом целеобразованием. Воспитание целеустремленности в большей мере характерно для учителей с более простым причинным анализом.

Но самый богатый набор положительных корреляционных связей как с характеристиками классного руководства, так и с показателями его эффективности, обнаружил «педагогический фактор». Иными словами, более эффективными являются те классные руководители, которые убеждены в том, что причины успешности и неуспешности учащихся

ся кроются в деятельности педагогов. Особенно интересен тот факт, что более тесные и многочисленные связи с эффективностью руководства имеет показатель выраженности «педагогического фактора» в осуществляемом классным руководителем каузальном анализе успехов и неудач учеников. Мы выдвинули предположение, что причинное объяснение успехов и неудач играет разную роль в детерминации педагогического руководства. С целью проверки этого предположения мы разделили нашу выборку педагогов на четыре группы в зависимости от того, насколько выражен «педагогический фактор» в их объяснении успехов и неудач учеников и провели сравнительный анализ особенностей их классного руководства. Для этого использовалась процедура выявления достоверных различий.

Классные руководители *первой группы* успех ученика чаще приписывают вкладу педагога, а в неудачах считают повинным самого школьника. При объяснении учебных достижений довольно часто обращение к «контролю родителей» как причинному фактору. Каузальный анализ в целом не отличается сложностью и разнообразием. Общий стиль взаимодействия с учащимися можно охарактеризовать в целом как авторитарный. Эти педагоги стимулируют проявление у ребят инициативности, ставят перед ними четкие цели, поощряют успехи старшекласников, осуществляют контролирующие действия, нередко обсуждают с учащимися классные дела, но при принятии решения мнения их не учитывают. У классных руководителей, отнесенных к этой группе, очень слабо выражено стремление быть близкими с учащимися, проявлять заботливое отно-

шение к ним. Старшекласники отмечают, что эти учителя не учитывают их индивидуальных особенностей, не могут прогнозировать результаты учебы, работают по шаблону. При организации каких-либо дел в классе они побуждают учащихся работать с полной отдачей, но при этом не стремятся сделать мероприятия интересными, а в случае неуспеха учащегося не видят необходимости подбодрить его. Школьники считают учителей первой группы несправедливыми людьми, указывают на то, что они плохо чувствуют настроение учащихся, не прислушиваются к их мнению. Среди выделенных групп учителей именно эта группа демонстрирует наименьшую выраженность активно-положительной установки и наибольшую — негативных видов установки. Все показатели диалогичности общения с учениками находятся у этих классных руководителей на очень низком уровне. Также низки показатели эффективности классного руководства — авторитета педагога и удовлетворенности учащихся жизнью класса. Среди рассматриваемых в исследовании показателей влияния классного руководства только один показатель оценен старшекласниками высоко — способность изменять настроение учащихся, причем изменение это, по мнению школьников, носит отрицательную направленность.

Таким образом, высокая педагогическая активность учителей первой группы, не будучи регулируемой в соответствии с особенностями и потребностями учащихся (потребность в признании, поддержке и т.п.), оказывается активностью с отрицательным знаком и обуславливает низкую эффективность руководства ученическим коллективом.

Характеристика атрибуции классных руководителей *второй группы* включает следующие моменты: самый низкий показатель количества используемых причин, самое частое упоминание «контроля родителей» при объяснении результатов учебы. Причины и успехов, и неудач школьников, по мнению этих учителей, следует искать в особенностях поведения и личности самих учеников. Соответствующий стиль педагогической деятельности можно охарактеризовать как попустительский. Большая часть показателей факторов и критериев эффективности классного руководства находится на средне-низком уровне — картина довольно невыразительная.

Педагоги *третьей группы* осуществляют сложный каузальный анализ, используя большое количество причин; успех учащегося они склонны объяснять его собственными особенностями, а неуспех — «извинять» недостатками в работе педагога. Учителей этой группы отличает высокая ориентированность на потребности учащихся, однако позиция их во взаимодействии с учениками скорее реактивная, чем активная. Старшеклассники отмечают, что эти классные руководители хорошо знают особенности учащихся, коллегиальны в принятии решений, уделяют внимание взаимоотношениям учащихся в классе, но они недостаточно требовательны, у них слабо выражено целеполагание, разбор отношения учащихся к учебной работе редок. Эти педагоги относительно редко поощряют учащихся и делегируют им руководящие функции. Авторитет педагогов, отнесенных к третьей группе, их референтность и влияние среди старшеклассников высоки,

а удовлетворенность учащихся жизнью класса — на среднем уровне, что, вероятно, можно объяснить недостаточной организационной активностью педагогов.

Каузальная атрибуция учителей *четвертой группы* отличается самым широким диапазоном используемых в каузальном анализе причин. В объяснении учебных успехов старшеклассников некоторое преимущество имеют причины «фактора ученика», хотя и роль педагога заметно подчеркивается, а вот неуспех в большей степени объясняется недоработками педагога. Сфера общения целиком принадлежит «педагогическому фактору»: и плюсы, и минусы считаются зависящими от учителя. Этих педагогов характеризует активная, деятельная позиция во взаимодействии с учащимися, высокая направленность на их интересы, потребности, ценности. Можно сказать, что это «педагоги-личностники». У них отмечен самый высокий вклад в эмоциональную и мотивационную сферы жизнедеятельности класса, самый высокий показатель активно-положительной установки, самая высокая диалогичность общения с учащимися, выраженный функциональный профиль, высокие значения всех показателей эффективности классного руководства.

Результаты сравнительного анализа показали, что определенному типу атрибуции классного руководителя соответствует и определенный стиль руководства. Более наглядно это соответствие представлено в табл. 2.

Из результатов сравнительного анализа можно заключить, что более активную, деятельную позицию во взаимо-

## Стили классного руководства при разных типах каузального анализа педагога

Локус атрибутирования	Объект причинного анализа		Стиль педагогического руководства
	Успешность учащегося	Неуспешность учащегося	
Педагогический фактор	Выражен	Не выражен	Авторитарный
Фактор ученика	Не выражен	Выражен	
Фактор среды	Выражен	Выражен	
Педагогический фактор	Не выражен	Не выражен	Попустительский
Фактор ученика	Выражен	Выражен	
Фактор среды	Выражен	Выражен	
Педагогический фактор	Не выражен	Выражен	Пассивно-демократический
Фактор ученика	Выражен	Не выражен	
Фактор среды	Не выражен	Не выражен	
Педагогический фактор	Выражен	Выражен	Активно-демократический
Фактор ученика	Средняя выраженность	Выражен	
Фактор среды	Не выражен	Не выражен	

действию с классом занимают классные руководители, полагающие, что успехи учеников в значительной мере зависят от вклада педагога. Но уровень активности не напрямую определяет эффективность педагогического труда. Более важной, как оказалось, является соотношенность педагогических воздействий с интересами и особенностями учащихся. Эта характеристика деятельности классного руководителя, в свою очередь, тесно связана со способностью увидеть педагогические причины успехов школьников.

### Выводы

1. В настоящее время одной из актуальных задач социальной психологии является поиск средств помощи руководителям в повышении эффективности

их деятельности. Эта задача на практике осложняется трудностями методической верификации стилевых особенностей руководства и субъективным характером социально-перцептивных процессов руководителей.

2. В проведенном исследовании показано, что стилевые особенности деятельности классного руководителя (рассматриваемой как частный вид руководства) и ее эффективность тесным образом связаны с особенностями каузальной атрибуции педагога, осуществляемой в отношении учеников.

3. Реализуемая в ситуации «разделенной ответственности», каузальная атрибуция классного руководителя способствует формированию продуктивного стиля руководства и его эффективности при использовании широкого диапазона причин и выраженности «педагогического фактора».

4. Активность педагогического вклада классного руководителя в жизнедеятельность класса связана с выраженностью «педагогического фактора» в причинном анализе успехов учеников. Соотнесенность педагогического вклада с интересами и индивидуальными особенностями учащихся связана с выраженностью «педагогического фактора»

в причинном анализе неудач учеников.

5. Полученные данные позволяют говорить, что одним из эргономичных средств психологической помощи руководителям в формировании характеристик их деятельности, способствующих эффективности руководства, может являться обучение продуктивным стратегиям каузального анализа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Гулевич О.А., Безменова И.К. Атрибуция: общее представление направления исследований, ошибки: реферативный обзор. М., 1998.
3. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М., 1984.
4. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Л., 1976.
5. Кричевский Р.Л. Если вы — руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1998.
6. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М., 2007.
7. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М., 2001.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
9. Петрушихина Е.Б. Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 18.09.2013).
10. Профессионализм в педагогическом общении: монография / Под ред. С.В. Кондратьевой. Гродно, 2003.
11. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л., 1986.
12. Соколова Е.А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
13. Трусов В.П. Теория атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.; М., 2003.
15. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе. СПб., 2003.
16. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader — member interactions // Organizational behavior and human performance. — 1979. Vol. 23.



## Causal Attribution in Class Teacher as Predictor of Pedagogical Management Style

N. V. LUKYANCHENKO

*PhD in Psychology, doctoral candidate at the Siberian State Technological University*

*The paper focuses on difficult issues in the development of efficient pedagogical management style in teachers. It argues that causal analysis in the situation of 'divided' responsibility (to which pedagogical management most certainly belongs) would be more than appropriate. Also, the paper presents outcomes of a research on causal analysis in teachers and the relationship between features of this analysis and the style of class management and its efficiency. As it was revealed, there's a correlation between the type of attribution and the type of pedagogical management style, with respective rates of efficiency. The paper concludes that the data obtained through such studies open up perspectives for developing a cognitive basis of management style in an ergonomic way, that is, through the construction of an effective scheme of causal analysis.*

**Keywords:** management, management style, management efficiency, class teacher, social perception, causal attribution.

### REFERENCES

1. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
2. Gulevich O.A., Bezmenova I.K. Atribuciya: obshee predstavlenie napravleniya issledovaniya, oshibki. Referativnyi obzor. M., 1998.
3. Kelli G. Process kausal'noi atribucii // Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya / Pod red. G.M. Andreevoi, N.N. Bogomolovoi, L.A. Petrovskoi. M., 1984.
4. Kondrat'eva S.V. Mezhlchnostnoe ponimanie i ego rol' v obshenii: Avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. L., 1976.
5. Krichevskii R.L. Esli vy – rukovoditel'... Elementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoi rabote. M., 1998.
6. Krichevskii R.L. Psihologiya liderstva. M., 2007.
7. Krichevskii R. L., Dubovskaya E.M. Social'naya psihologiya maloi gruppy. M., 2001.
8. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivacii ucheniya. M., 1990.
9. Petrushihina E.B. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimodeistviya klassnogo rukovoditelya s uchashimisya [Elektronnyi resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru 2013. ?2. URL: <http://psyedu.ru/> (data obrasheniya: 18.09.2013)
10. Professionalizm v pedagogicheskom obshenii / Pod red. S.V. Kondrat'evoi. 1. Professionalizm v pedagogicheskom obshenii: monografiya. Grodno, 2003.
11. Regulyaciya social'no-psihologicheskogo klimata trudovogo kollektiva / Pod red. B.D. Parygina. – L., 1986.
12. Sokolova E.A. Vliyanie mezhlchnostnogo konflikta na effektivnost' vzaimodeistviya pedagoga s kollektivom starsheklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
13. Trusov V.P. Teoriya atribucii v zarubezhnoi social'noi psihologii // Psihologiya mezhlchnostnogo poznaniya / Pod. red. A.A. Bodaleva. M., 1981.
14. Hekhauzen X. Motivaciya i deyatel'nost'. SPb., M., 2003.
15. Shekilton V. Psihologiya liderstva v biznese. SPb., 2003.
16. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader – member interactions // Organizational behavior and human performance. – 1979. Vol. 23.