

Савин Е.Ю. ©

Доцент, кандидат психологических наук, кафедра психологии развития и образования
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

ВКЛАД ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ В ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА

Аннотация

Исследовалась взаимосвязь между характеристиками профессиональной компетентности студентов-педагогов – самооценкой профессиональной опытности, склонностью к импровизации - и чертами личности «Большой пятерки» (N=93). Установлено, что самооценка опытности положительно связана с согласием, открытостью опыту и добросовестностью. В то же время, склонность к импровизации отрицательно взаимосвязана с согласием и добросовестностью.

Ключевые слова: профессиональный опыт, студенты-педагоги, педагогическая практика, педагогическая импровизация, личностные черты, «Большая Пятерка».

Keywords: professional experience, student teachers, practice teaching, pedagogical improvisation, personal traits, Big-Five model.

Одной из наиболее популярных моделей личностных черт является т.н. «Большая пятерка» (Big-Five model) (П.Коста, Р.МакКрей, Л.Голдберг). В ее рамках описано пять универсальных личностных черт, которые обнаруживают достаточно высокую воспроизводимость и устойчивость, в том числе и в различных культурах. Это: 1) экстраверсия (характеризующая общительность, уверенность в себе в противоположность замкнутости и холодности), 2) нейротизм (эмоциональная возбудимость и тревожность в противоположность эмоциональной стабильности и спокойствию), 3) согласие (характеризующая дружелюбность и кооперативность в противоположность холодности и склонности ориентироваться на свое мнение), 4) добросовестность (пунктуальность, склонность следовать алгоритму в противоположность ситуативности и непоследовательности), 5) открытость новому опыту (любопытность и увлеченность в противоположность консерватизму) [1].

Исходя из нормативных характеристик педагогической деятельности, можно предположить, что вклад в ее успешность в той или иной степени могут вносить все черты «Большой пятерки». Так, экстраверсия предрасполагает к более открытым отношениям с другими людьми, эмоциональная стабильность (низкий уровень нейротизма), обеспечивает более комфортный режим работы, добросовестность способствует более тщательному и ответственному ее выполнению, согласие ориентирует на более доброжелательные и эмпатические отношения с учениками и коллегами, открытость к новому опыту способствует реализации творческого аспекта педагогической деятельности. Однако какие именно из черт реально связаны с успешностью педагогической деятельности – требует эмпирического исследования.

Хотя существует достаточно большое количество исследований, посвященных вкладу черт «Большой пятерки» в академическую успешность [10] и их связи с профессиональными достижениями человека [9], сравнительно меньше данных касающихся связи этих факторов с эффективностью профессиональной деятельности педагога, в частности, студента-педагога в ходе педагогической практики.

В обзоре Б.Ханфстингля и И.Майра, представляющем работы, проведенные с 1990-х годов в немецкоговорящих странах, сообщается об умеренно положительных связях между добросовестностью и экстраверсией с одной стороны и самооцениваемыми навыками

преподавания – с другой. Вклад согласия и открытости к опыту менее устойчив: согласие коррелирует с успешностью преподавания только для студентов-педагогов, а открытость к опыту – для работающих учителей (Приводится по: [6]). Дж. Рокофф с соавторами также обнаружил положительные взаимосвязи экстраверсии и добросовестности с навыками преподавания у начинающих учителей [12]. Однако в работе М.Рипски, Дж.ЛоКазале-Кроуч и Л.Декер такие корреляции не были обнаружены. Напротив, более высокий уровень экстраверсии соотносился с менее интенсивным руководством учебной активностью школьников. Как замечают эти авторы, создается впечатление, что более экстравертированные люди полагают, что их личностные качества сами по себе являются достаточным условием для обучения и не считают необходимым реализовывать какие-либо дополнительные обучающие воздействия [11]. В исследовании А.Биерман с соавторами, проведенном на выборке немецких студентов-педагогов, были выявлены малые по величине ($r=0,10-0,15$) взаимосвязи между эмоциональной стабильностью, экстраверсией, согласием и самооценкой своих учебных навыков и удовлетворенностью педагогической практикой. Несколько большие связи ($r=0,15-0,30$) наблюдались с добросовестностью. Связей с открытостью опыту не было установлено [6]. В работе Л.Декер и С.Римм-Кауфман установлено, что начинающие учителя с более высокой степенью открытостью к опыту предпочитают использовать менее директивные способы управления, акцентирующие автономию учащихся, и менее склонны к поддержанию дисциплины [7]. В нашем исследовании показано, что такие личностные качества, как экстравертированность и уверенность в себе, могут способствовать развитию склонности к педагогической импровизации, а низкая экстравертированность и неуверенность в себе препятствуют импровизационной активности при высоком уровне самооценки профессионального опыта [3].

Таким образом, эмпирические данные относительно вклада черт Большой пятерки в профессиональную компетентность педагога достаточно противоречивы. В целом они указывают на то, что, во-первых, этот вклад может быть различен в зависимости от уровня освоения профессиональной деятельности, во-вторых, на то, что личностные черты по-разному соотносятся с различными аспектами профессиональной компетентности.

Методика исследования

Выборку составили 93 студента-педагога КГУ им.К.Э.Циолковского, которые после прохождения ими педагогической практики заполняли опросник «Самооценка педагогического мышления» [2]. Этот опросник включает в себя 28 утверждений, относящихся к способам мышления и поведения, предпочитаемым субъектом в ходе педагогической деятельности, и позволяет оценить два аспекта профессиональной педагогической компетентности:

1) *самооценку опытности* – общую оценку своей состоятельности в решении педагогических задач, которая складывается из осознанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем, сознательной ориентацией на нормативные требования в педагогическом мышлении, актуализацией хорошо освоенных автоматизированных схем, обеспечивающих прогнозирование и успешное принятие решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности.

2) *склонность к педагогической импровизации* – которая включает в себя две подшкалы, отражающие продуктивный и непродуктивный аспекты импровизации: а) *подшкалу спонтанности*, балл по которой отражает склонность педагога в планировании и проведении уроков ориентироваться на текущую ситуацию, а не на предварительное планирование, его склонность импровизировать на уроке и воспринимать каждую педагогическую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте; б) *подшкалу отвержения норм*, балл по которой отражает степень переживания норм и регулятивов педагогической деятельности как того, что препятствует достижению нужного результата,

как предписаний, навязанных педагогу извне.

Две шкалы опросника по своей сути адресованы двум важнейшим аспектам педагогической деятельности. Самооценка опытности обращена к ее результативному аспекту, связанному с накопленным человеком опытом этой деятельности, который кристаллизован в структурах, обеспечивающих принятие педагогических решений с учетом как текущей ситуации, так и внешних нормативов. Склонность к импровизации отражает продуктивный аспект педагогической активности, выражающийся в стремлении педагога ориентироваться в планировании и проведении уроков на ситуативно складывающиеся обстоятельства, переживать каждую ситуацию педагогического взаимодействия как неповторимую, не имеющую полных аналогов в опыте и требующую для своего разрешения действий «здесь и сейчас», опоры на интуицию, а не на логические рассуждения.

Для оценки личностных черт «Большой пятерки» был использован адаптированный нами опросник «Маркеры факторов Большой пятерки» Л.Голдберга (краткая версия) [8], доступный для свободного использования на сайте «Международный пул личностных вопросов» (International Personality Items Pool, <http://ipip.ori.org>). Он включает 50 утверждений, по 10 из которых относится к каждому из факторов.

Для анализа данных использовался корреляционный и кластерный анализ. Для обработки применялся пакет статистических программ Statistica 10.

Результаты исследования

Сначала были рассчитаны коэффициенты корреляции (по Спирмену) между показателями опросника «Самооценка педагогического мышления» и личностными чертами по опроснику «Маркеры факторов Большой пятерки».

Были выявлены значимые положительные корреляционные связи между самооценкой опытности и согласием ($r=0,34$, $p=0,001$), добросовестностью ($r=0,22$, $p=0,037$), открытостью к опыту ($r=0,24$, $p=0,019$). Между склонностью к импровизации и личностными чертами значимых связей не установлено. Вместе с тем, одна из подшкал, составляющих эту шкалу, – отвержение норм – отрицательно (хотя и слабо) коррелирует с согласием ($r= -0,18$, $p=0,088$).

Для уточнения характера взаимосвязей между личностными чертами и характеристиками профессиональной компетентности студента-педагога был проведен кластерный анализ (метод k-средних) с разбиением всех испытуемых на четыре субгруппы, соответствующих высокому и низкому значениям самооценки опытности и склонности к импровизации (корреляция между этими шкалами в целом по выборке близка к нулю ($r=0,04$)). Таким образом были получены субгруппы с низкой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации ($n=30$); с низкой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации ($n=11$); с высокой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации ($n=21$); с высокой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации ($n=31$). Эти субгруппы сравнивались по показателям выраженности у них личностных черт Большой пятерки. Данное сравнение позволило выявить только одно значимое различие (по критерию Краскела-Уоллиса) по шкале «Согласие» ($H(3, N=93) = 8,99$, $p = 0,029$). Парное сравнение субгрупп по критерию Манна-Уитни позволило установить, какие именно субгруппы различаются между собой, а именно: у субгруппы «опытных, неимпровизирующих» выше значения по согласию как по сравнению с субгруппой «опытных, импровизирующих» ($U=683,5$, $p=0,017$), так и «неопытных, импровизирующих» ($U=403,5$, $p=0,022$). Другими словами, показатель согласия ниже у лиц, демонстрирующих склонность к импровизации относительно тех, кто, достаточно высоко оценивая свой опыт, этой склонности не демонстрирует.

При корреляционном анализе наличие этой, отрицательной по своей направленности, связи маскируется за счет присутствия испытуемых с низкой склонностью к импровизации и низкой самооценкой опытности. При удалении же этой субгруппы из общей выборки картина становится вполне ожидаемой ($n=63$). Самооценка опытности, как и по выборке в целом, положительно связана с согласием ($r=0,35$, $p=0,004$) и открытостью к опыту ($r=0,29$, $p=0,020$). Связь с показателем добросовестности остается положительной, но не значимой ($r=0,18$).

Склонность к импровизации же оказывается отрицательно связана с добросовестностью ($r = -0,28$, $p = 0,029$) и согласием ($r = -0,37$, $p = 0,003$). Аналогичную направленность имеют и корреляции подшкал склонности к импровизации: спонтанность отрицательно коррелирует с добросовестностью ($r = -0,27$, $p = 0,029$) и согласием ($r = -0,21$, $p = 0,095$), отвержение норм также отрицательно с согласием ($r = -0,46$, $p = 0,0001$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты в отношении связи личностных черт и самооценки профессионального опыта в целом не противоречат ожиданиям: наблюдаются хотя и небольшие ($r = 0,20-0,30$), но вполне объяснимые связи отдельных личностных черт с компетентностью студента-педагога. Среди этих черт ведущую роль играет согласие, поскольку соответствующие ей качества отвечают сразу двум важным аспектам педагогической деятельности на практике. С одной стороны – педагогическая деятельность ориентирована на сотрудничество с учащимися, это деятельность по своей сути помогающая, поэтому дружелюбие и кооперативность в поведении могут ей способствовать и в конечном счете приводить к более позитивной оценке своего опыта. С другой стороны – в ходе практики студент вовлечен во взаимодействие не только с учащимися, но и разнообразными значимыми другими – учителем-наставником, университетским методистом и другими членами педагогического коллектива, которые являются для него важными источниками когнитивной и личностной поддержки [5]. Кооперативность и дружелюбие может облегчать это взаимодействие, делать его более продуктивным и ведущим к накоплению профессионального опыта.

Следует также отметить и то, что деятельность студентов на практике является по своей сути учебно-профессиональной. Потому неудивительно, что два из трех факторов, устойчиво воспроизводящихся в исследованиях в качестве предикторов академической успешности, – добросовестность и открытость новому опыту [10] – вносят вклад и в успешность деятельности на педагогической практике.

Отрицательные взаимосвязи согласия и добросовестности со склонностью к импровизации высвечивают ее достаточно противоречивый характер у студентов, и в целом совпадают с ранее полученными нами данными [3],[4]. Так, нами было обнаружено, что склонность к импровизации (прежде всего в аспекте отвержения норм) отрицательно коррелирует с факторами А и G одного из вариантов опросника Р.Кеттелла (8PF) [4]. Иными словами, люди, демонстрирующие склонность к импровизации, имеют более низкую социабельность, эмоционально отчуждены (А–), а также более импульсивны и менее склонны к нормативному поведению (G–). Таким образом, складывается впечатление, что склонность к импровизации у студентов-педагогов скорее носит характер аномативной активности, одним из источников которой являются такие личностные качества, как опора на собственное мнение, стремление к конкуренции, но не к кооперации (низкое согласие), в сочетании с некоторой импульсивностью, хаотичностью, ситуативностью поведения (низкая добросовестность). Другими словами, в основе склонности к импровизации лежат такие личностные предрасположенности, которые связаны с отклонением от внешне заданных образцов и меньшей восприимчивостью по отношению к ним. То, насколько такая импровизация будет продуктивной, на наш взгляд определяется профессиональным опытом, который, помимо всего прочего, выступает как условие, которое ограничивает импровизационную активность, соотнося ее с внешне заданными требованиями педагогической деятельности.

Литература

1. Лаак Я. тер, Бругман Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания. М.: Книжный дом «Университет», 2003. 112 с.
2. Савин Е.Ю. Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. — 2012. — № 1.
3. Савин Е.Ю. Опыт и личностные характеристики как факторы педагогической импровизации у

- студентов-педагогов // Сибирский психологический журнал. — 2011. — № 42.— С. 93–101.
4. Савин Е.Ю. Опыт исследования индивидуальных вариантов развития профессионального педагогического мышления: параметрический подход // Психология в вузе. — 2012. — №4. — С.46–58.
 5. Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2015. — Т.7. — №1. С.165–177.
 6. Biermann A., Karbach J., Spinath F. M., Brünken R. Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools // Teaching and Teacher Education. — 2015. — V. 51. —P. 77–87.
 7. Decker L.E., Rimm-Kaufman S.E. Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers // Teacher Education Quarterly. —2008. —V.35. — №2. — P. 45–64.
 8. Goldberg L. R. The development of markers for the Big-Five factor structure // Psychological Assessment. — 1992. — V. 4. — №1. — P.26-42.
 9. Hurtz G. M., Donovan J. J. Personality and job performance: the Big Five revisited //Journal of applied psychology. — 2000. — V. 85. — №. 6. — P. 869-879.
 10. Poropat A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological bulletin. — 2009. — V. 135. — №. 2. — P. 322-338.
 11. Ripski M.B., LoCasale-Crouch J., Decker L. Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions // Teacher Education Quarterly. — 2011. — V.38. — №2. — P. 77–96.
 12. Rockoff J.E., Jacob B. A., Kane T. J., Staiger D. O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? // Education Finance and Policy. — 2011. — V. 6. — № 1. — P. 43–74.