

15
Б-439

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет психологии

На правах рукописи

БЕЛЫХ СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ**

19.00.07 - Педагогическая и возрастная психология

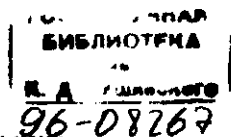
АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
1995**

Работа выполнена
на кафедре педагогики и педагогической психологии
Санкт-Петербургского Государственного Университета

OKX



Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор В.А.Якунин

Официальные оппоненты: доктор психологических наук,
профессор А.М.Зимичев,
кандидат психологических наук,
доцент Д.В.Ронзин

Ведущая организация: Ленинградский областной
педагогический институт

Защита состоится 29 ноября 1995 г. в 18⁰⁰ часов на заседании
Диссертационного совета Д.063.57.24 по защите диссертаций на соис-
кание ученой степени кандидата психологических наук в Санкт-Петер-
бургском Государственном Университете по адресу: 199034, Санкт-Пе-
тербург, наб. Макарова 6, факультет психологии.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке им.
М.Горького при Санкт-Петербургском Государственном Университете
по адресу: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9.

Автореферат разослан " 28 " _____ 1995 г.

Ученый секретарь диссертационного
совета психологических наук

 В.А.Чикер

3 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Необходимость широкого внедрения психологической службы в педагогическую систему неоспоримо. Однако подавляющее большинство школьных психологов имеет преимущественную ориентацию на психологическую работу с учеником. Работа школьного психолога с учителем - это одно из наименее разработанных направлений в практике психологической помощи школе. В этом плане сейчас наиболее актуален вопрос об эффективности теории в практическом использовании. Анализ работ этого направления (В.В. Давыдов, Д.В. Ронзин, И.С. Якиманская) показал, что существует несколько причин низкой эффективности применения теоретических знаний. Одна из самых главных - несоответствие системы теоретических знаний области их применения.

Абстрактное, обобщенное знание неприемлемо для выполнения задач с практическим содержанием, требуется особое обучение применению этих абстрактных знаний в решении практических задач. В ходе такого обучения возникают новые, более конкретные, оперативные знания, содержащие в себе образы предмета, которые служат для регуляции действий по преобразованию объекта и оперированию им (Д.В. Ронзин, 1991). Неадекватность этих образов рождает искаженный образ профессии, отражающийся в индивидуальном сознании педагога-практика и влияющий на конечный результат педагогической деятельности. Многими исследователями отмечается, что сознание учителя становится противоречивым под влиянием многих субъективных и объективных факторов, что является причиной его неуспешности и невротизации. В связи с этим очень важной становится задача изучения сознания учителя и создание таких форм работы с учителем, которые способствовали бы необходимой коррекции его профессионального сознания. Решение этой задачи требует выяснения следующих аспектов: 1) выяснение факторов, влияющих на формирование профессионального сознания; 2) возможные средства его изучения; 3) способы коррекции.

Важным условием осуществления необходимой коррекции является рефлексия. Существующие методы диагностики и развития рефлексивных процессов недостаточно валидны и малодоступны обычной школе. Встает задача создания формы работы, в которой рефлексивный процесс выступает как реальное предметное действие, доступное изучению и коррекции.

К решению проблемы изучения и коррекции индивидуального сознания можно подойти, используя достижения таких областей науки, как субъективная семантика и экспериментальная психосемантика. Во-первых, они создают эффективный инструментарий для изучения структуры индивидуального сознания, которая является свособразным принципом организации

личности (В.Ф. Петренко, 1988). Во-вторых, основываясь на изучении словесных значений в их субъективной представленности и структурной взаимосвязи, мы имеем возможность делать выводы о различных формах рефлексивной организации личности. Перечисленные проблемы вплотную подводят к задаче необходимости создания модели продуктивного консультативного взаимодействия педагога с психологом.

Целью данного исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности использования психосемантического подхода в качестве диагностического и коррекционного средства в работе с индивидуальной концепцией педагогической деятельности в целом и отдельными ее частями в практике психологической помощи учителю.

Объектом исследования является индивидуальная концепция педагогической деятельности учителя, реконструируемая с помощью теста личностных конструктов.

Предметом исследования являются особенности семантической структуры профессионального сознания конкретного учителя в зависимости от форм и уровней рефлексии.

В соответствии с целью исследования можно сформулировать гипотезу: взаимодействие педагога с психологом в процессе выполнения им теста личностных конструктов и последующего совместного анализа реконструированного таким образом субъективного семантического пространства, можно рассматривать как специально построенную деятельность рефлексивного характера, доступную непосредственному наблюдению, и соединяющую диагностические и коррекционные возможности.

Отсюда основными задачами исследования являются следующие:

1. Выявить на основе анализа литературы факторы, влияющие на индивидуальное сознание учителя.
2. Теоретически обосновать и эмпирически проверить диагностические и коррекционные возможности применения теста личностных конструктов для изучения аспектов педагогического сознания. Разработать модификации теста в соответствии с диагностическими и коррекционными задачами.
3. На основе теоретического анализа понять роль рефлексии в формировании профессионального сознания учителя и выявить ее оптимальные формы и уровни а также построить модель рефлексивного действия с целью проведения эмпирического исследования.
4. Исследовать формы проявления этих факторов с целью использования их в качестве критериев анализа, которые составят своеобразный блок метаэпистемологических критериев анализа, которые составят своеобразный блок метаэпистемологических критериев анализа, используемых в коррекционном процессе.

Методическое обеспечение: Основной методикой исследования является тест личностных конструктов Дж. Келли. В исследовании применяется три модификации этого теста - ранговая, репертуарная и имплицитная. В качестве вспомогательных методов используются: 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла, тест эмоциональной направленности Б.И. Додонова, рисуночная проективная методика "Несуществующее животное" М.З. Дукаревич, тест фрустрационных реакций Розенцвейга, методика эгоцентрических позиций "Неоконченное предложение", предложенная нами процедура рефлексивного анализа результатов теста личностных конструктов, а также общее наблюдение (на уроках, в процедуре тестирования, при обсуждении теста) с использованием критериев рефлексивности, разработанных В.В. Давыдовым и показателей эффективности психокоррекции А.Ф. Бондаренко.

Положения, выносимые на защиту:

1. Противоречивость официальной системы требований к педагогу и несовпадение их с внутриличностными установками находят отражение в специфических особенностях структуры и содержания индивидуального сознания учителя, реконструированного путем построения его субъективного семантического пространства.
2. Семантическая структура индивидуального профессионального сознания учителя является одной из детерминант его профессиональной успешности.
3. Рефлексивный анализ субъективного пространства можно рассматривать как специально построенную деятельность рефлексивного характера, доступную прямому наблюдению и коррекции.
4. Способность учителя произвольно по необходимости переходить с имплицитного уровня решения проблемы на эксплицитный можно выделить как самостоятельный психологический феномен, обуславливающий адекватность профессионального сознания. Эту способность предлагается называть рефлексивной гибкостью.

Научная новизна исследования заключается в применении принципов психоаналитического подхода к диагностике профессионального сознания учителя. Тем самым найдена возможность получить максимально индивидуализированную информацию, не искаженную применением стандартизированных шкал. Разработана типология учителей, отражающая зависимость профессиональной успешности от структуры и содержания индивидуального профессионального сознания. Предложена новая форма использования теста личностных конструктов - построение рефлексивного анализа индивидуального сознания учителя с одновременной ее коррекцией путем работы с планом представлений и расширения уровня метазнаний о

профессиональной деятельности, с использованием гештальт-упражнений для повышения способности к осознанию.

Теоретическое значение работы для психологии педагогической деятельности состоит в расширении понятийного аппарата теории саморегуляции за счет введения понятия "рефлексивная гибкость". Описаны условия приобретения теоретическими знаниями необходимого уровня оперативности. Полученные данные обогащают представление о механизмах формирования индивидуального профессионального сознания. Разработанная процедура тестирования с последующим анализом его результатов способствует конкретизации индивидуальной системы значений и разрешению присутствующих в ней противоречий.

Практическая значимость работы состоит в построении модели диагностической и коррекционной работы по идеографическому принципу с целью формирования непротиворечивой индивидуальной концепции педагогической деятельности у учителя. Эта модель может использоваться в работе школьного психолога. Диагностическая часть методики может применяться в качестве самостоятельного средства и позволяет различать рефлексивные способности по степени дифференцированности, гармоничности индивидуальной системы значений и наличию рефлексивной гибкости, а также дает возможность сравнивать индивидуальные концепции отдельных учителей между собой и с индивидуальными концепциями администрации, что, в свою очередь, способствует выявлению противоречий в общей педагогической стратегии школы.

Апробация работы: Материалы работы, выполненной по теме диссертации обсуждались на секции "Индивидуальность учителя и ее развитие" всесоюзной конференции "Системные исследования индивидуальности", проходившей в г. Перми 19-22 июня 1991 г., на международной научно-практической конференции "Профессионализм педагога" в г. Ижевске в декабре 1992 г., на кафедре психологии Удмуртского ИУУ, на кафедре педагогики и педагогической психологии УдГУ, на кафедре педагогики и педагогической психологии СПбГУ.

Результаты диссертации используются в консультировании учителей. Разработанная диагностико-коррекционная модель апробирована при аттестации учителей шк. N2 Санкт-Петербурга.

Структура и объем работы: Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и приложений. Содержание работы изложено на 148 страницах машинописного текста. Текст иллюстрирован рисунками. Библиография насчитывает 165 работ.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены цели и задачи исследования, сформулирована гипотеза, предмет и объект исследования, определяется научная новизна и практическая значимость исследования.

В первой главе проводится теоретический анализ проблемы формирования адекватного индивидуального профессионального сознания учителя и возможных путей его диагностики и коррекции.

В первой части главы рассматривается необходимость понимания индивидуального профессионального сознания учителя как системообразующего фактора его профессионализма. Анализируются работы, посвященные изучению различных аспектов сознания, в том числе педагогического, и на основании этого анализа выявляются объективные и субъективные факторы, препятствующие формированию адекватного профессионального педагогического сознания.

В последнее время предметом пристального внимания ученых стали различные интегративные характеристики личности, определяющие общее отношение человека к профессии. Можно назвать несколько примеров: категория "семантического интеграла", обоснованная К.А. Абульхановой и др. (1991), "субъектность", как интегративная характеристика личности педагога, определяющая его успешность, предложенная Е.Н. Волковой (1992), "семантическая организация профессионального видения мира" Е.Ю. Артемьевой (1980; 1988), индивидуальная концептуальная модель педагогического процесса М.С. Игнатенко (1993) и т.д. Каждая из этих категорий имеет свое специфическое содержание, но обобщающим моментом для них можно назвать обращение к сознанию вообще и к профессиональному сознанию в частности. То есть, если раньше в педагогической психологии изучались отдельные объективные психологические закономерности, так или иначе влияющие на профессионализм, то теперь стало важным понимание целостности психической деятельности, принципиально несводимой к сумме ее частей. В качестве основного фактора, опосредующего деятельность и обеспечивающего его целостность, можно назвать конкретное содержание индивидуального сознания, составляющее определенную композицию.

Большинством исследователей профессиональное сознание (и самосознание как его неотъемлемая часть) рассматривается как совокупность различных осознанных аспектов профессиональной деятельности (например, Е.Н. Волковой, В.Н. Козыным, Л.М. Митиной и др.), но такой подход, основанный на суммировании отдельных проявлений сознания, не является системным, поскольку любая система, как целостное образование, характе-

ризуется определенным системообразующим критерием и такими характеристиками, которые относятся лишь ко всей системе, но не к отдельным ее частям (В.А. Якунин и др.). Очевидно, что профессионализм, как целостное образование, может рождаться из сочетания компонентов, которые самостоятельно не имеют профессионально-важного содержания. Поэтому актуальной становится задача вычленения такой характеристики, определяющей профессионализм, которая затем, в зависимости от потребностей исследователя, может рассматриваться детально в той или иной плоскости разреза.

В нашем случае в качестве такого показателя целостности выдвигается структура и содержание профессионального сознания. Непротиворечивость профессионального сознания учителя многими исследователями ставится в качестве основного условия становления и дальнейшего роста педагога-профессионала. Д.В. Ронзин (1991) вычленяет три необходимых условия для его осуществления. Однако наиболее полно, на наш взгляд, теоретическая возможность выполнения данного условия раскрыта в рассмотренной системе обучения как процесса управления педагогической системой, условия которого описаны В.А. Якуниным (1990). Управление предполагает возможность формирования целостного и адекватного педагогического сознания в единстве всех функциональных составляющих, поэтому в дальнейшем мы будем предполагать управление в качестве имплицитного обобщенного условия формирования адекватного профессионального сознания, нуждающегося в конкретизации форм практического воплощения (или приобретения необходимого уровня оперативности, по Д.В. Ронзину). Такой функциональный этап управления, как целеполагание, является основным определяющим фактором профессионального сознания.

Профессиональное сознание определяется нами как детерминированная профессиональной принадлежностью человека специфика репрезентации в его сознании "образа мира" вообще и предмета труда в частности (А.И. Зеличенко, Г.И. Степанова, 1989). Именно это позволяет нам в качестве понятия, синонимичного индивидуальному профессиональному сознанию использовать понятие "индивидуальная концепция педагогической деятельности".

Однако существуют различные объективные и субъективные факторы, препятствующие формированию адекватного профессионального сознания, которое необходимо учитывать на информационном этапе управления. Анализ литературы показал, что в числе объективных факторов можно назвать во-первых, противоречивость официальной системы педагогических норм, требований, эталонов, включающей в себя две попарно противоположные тенденции. Первая - это одновременная направленность и на развитие и на результат, каждая из которых соответствует разным мо-

делям управления образованием (Н.А. Аминов, 1994), Л.А. Сергеевой (1984), например, показана зависимость педагогической направленности от того профессионального образа педагога, который формируется у студентов. Вторая тенденция - сочетание исследовательской и практической направленности, которые имеют разные системы значений, опосредующие деятельность (Д.В. Ронзин, 1991), и определяющие ментальность специалиста (Д.В. Оборина, 1995).

Если учесть и противоречие между репродуктивным и продуктивным уровнями преподавания, подробно рассмотренное Н.В. Кузьминой, С.Ю. Степановым и многими другими исследователями, то можно для удобства представить совокупность различных тенденций, существующих в педагогической системе, в виде трехмерной пространственной модели, где плоскость значений задается двумя ортогональными шкалами: "теоретическая направленность - практическая направленность" и "направленность на развитие - направленность на результат", а уровень расположения этой плоскости по вертикали отражает уровень продуктивности преподавания.

В числе субъективных факторов, детерминирующих противоречивость индивидуального сознания, можно назвать существование у учителя неосознанных установок, имеющих корни в мотивационно-потребностной сфере и проявляющихся в виде индивидуальных "программ действий", не совпадающих с осознаваемыми требованиями (А.В. Брушлинский, 1991; Д.В. Ронзин, 1992).

Во второй части первой главы на основе анализа литературы обосновывается преимущество применения психосемантического подхода для изучения индивидуального сознания педагога и т.о. обосновывается предлагаемый автором способ его диагностики и коррекции. Одной из образующих индивидуального сознания является индивидуальная система значений (А.Н. Леонтьев, 1975). Наилучшим образом ее анализ возможно сделать путем реконструкции категориальных структур индивидуального сознания с помощью метода построения субъективного семантического пространства испытуемого (В.Ф. Петренко, 1989). Наибольший интерес для нас в этом плане представляет тест личностных конструктов (ТЛК) Дж. Келли. Основным достоинством теста является его идеографичность, тест позволяет описывать то, как человек реконструирует образ мира и себя в нем, на "языке самого человека" (Ф. Франселла, Д. Баннистер, 1987). Система значений, реконструированная с помощью этого метода, может значительно отличаться от "объективно-знаковой" системы значений общественного содержания (В.Ф. Петренко, 1989), поскольку отражает индивидуальную систему представлений субъекта исследований о любой сфере его деятельности. Поэтому представляется целесообразным использовать данный метод в практике

психологической помощи учителю. Номотетический (нормографический) подход, ориентированный на выявление общих закономерностей и универсальных механизмов развития и формирования личности путем определения стандартных норм и шкал, может дать лишь информацию о степени отклонения индивидуального сознания от нормативных шкал, а для эффективности индивидуального консультативного взаимодействия требует дополнительной процедуры перевода значений общего содержания на индивидуальный уровень.

Рядом исследователей показано, что с помощью данного теста можно изучать те или иные стороны профессионального сознания: профессиональные убеждения (Р.П. Мильруд, 1990), профессиональные стереотипы (В.Ф. Петренко, 1986), семантические составляющие "мира профессии" (Е.Ю. Артемьева, 1984, 1988; Е.Ю. Артемьева, Б.А. Вяткин, 1986; И.Б. Ханина, 1986, 1990), категориальные структуры знания учителя о личности ученика (Н.М. Божко, 1992) и т.д.

Система личностных конструктов учителя, построенная в контексте педагогической деятельности, может дать психологу представление о его индивидуальной концепции педагогической деятельности, ее структуре и содержании, степени ее дифференцированности, количестве и специфике педагогических средств в активе учителя, характере оценочных категорий, на основе которых он строит свои отношения с миром профессии.

Интерес для нас представляет описанный И.Б. Ханиной процесс овладения профессией в обучающем общении путем перестройки семантических составляющих субъективного опыта. В процессе специально организованного общения, участниками которого являются преподаватель (врач), больной и студент, последний не просто слышит терминологию, но усваивает ее в единстве с диагностической картиной, представленной обследуемым больным, а также последовательностью и особенностями диагностической процедуры и другими ситуационными факторами.

Мы посчитали возможным построить консультативное коррекционное взаимодействие, используя принцип обучающего общения, где вместо реальной ситуации выступают представления учителя, основанные на прошлом опыте и отраженные в его системе личностных конструктов. Представления являются неотъемлемой частью сознания (Б.Г. Ананьев, 1960; В.А. Ганзен, 1984). В процессе рефлексивного анализа семантических составляющих субъективного опыта учителя актуализируются соответствующие им представления, и становится возможным их переосмысление в процессе обсуждения с психологом. В пользу такого взаимодействия говорят некоторые результаты исследований в экспериментальной психосемантике, которые показывают желательность активного взаимодействия

испытуемого и экспериментатора и необходимость разработки диалогических методик с целью уточнения данных и обнаружения причинно-следственных связей (В.Ф. Петренко, 1982).

В третьей части первой главы рассматривается роль рефлексии в формировании адекватного профессионального сознания и в преодолении существующих в нем противоречий. Рефлексии отводится одно из центральных мест в структуре педагогических способностей (В.Н.Козиев, 1992; Н.В. Кузьмина, 1990; Н.В. Кузьмина, Г.И. Михалевская, 1990; Ю.М. Кулюткин, Г.С. Сухобская, 1990; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 1994; Д.В. Ронзин, 1991; В.А. Слостенни, 1986; В.П. Саврасов, 1986 и др.), однако существующие методы исследования рефлексии позволяют изучать лишь конечный результат рефлексивного процесса, и поэтому выводы об уровне рефлексии спорны, ввиду много-многозначных зависимостей ее от разноуровневых характеристик (см. например, А.П. Корнилов, 1995).

Выявление степени адекватности индивидуальной концепции педагогической деятельности требует особой организации рефлексивного действия, доступного прямому наблюдению. Б.Д. Эльконин (1987) предлагает так организовать предметное действие, чтобы в точке наблюдения оно становилось рефлексивным. Применительно к нашему исследованию такую организацию имеет совместный с испытуемым рефлексивный анализ результатов, полученных при проведении теста личностных конструктов. При этом становится возможным делать вывод о достаточности уровня рефлексии по наличию или отсутствию у учителя рефлексивной гибкости. Нами показано, что существует отдельный психологический феномен, который заключается в способности учителя произвольно по необходимости переходить от имплицитной формы решения проблемы к эксплицитной (Л.П. Добраев, 1984) и имеет самостоятельную ценность для понимания профессиональной педагогической успешности. Имплицитная форма характеризуется одномоментным опознаванием ситуации при наличии целостного образа проблем данного класса (М.С. Шехтер, 1991, 1994) (оперативного знания, по Д.В. Ронзину), эксплицитная же форма актуализируется тогда, когда учитель встречается с проблемой, которая не имеет в его сознании готового целостного образа, необходимого для опознания. Способность учителя чувствовать необходимость такого перехода и осуществлять его, подетально анализируя проблему, лежит в основе выделяемой нами в качестве самостоятельного феномена рефлексивной гибкости. Поскольку, с одной стороны, склонность к рефлексии является компенсаторным механизмом (М.И. Килошенко, 1994), а с другой стороны, профессия учителя требует осознаваемости в гораздо большей степени, чем другие профессии, то понятие рефлексивной гибкости является, по нашему мне-

нию, характеристикой, наиболее соответствующей требованиям профессии учителя к его рефлексивным способностям.

Во второй главе дается описание конкретного эмпирического исследования индивидуального сознания учителя.

Программа эмпирического исследования составлена в соответствии с поставленными задачами построения модели консультативного взаимодействия в русле психосемантического подхода на основе принципа обучающего общения, которая в качестве основного средства коррекции предполагает рефлексивную гибкость.

Выполнение данной программы обеспечивается теоретическим обоснованием выбора используемых методов, критериев оценки содержания и структуры системы личностных конструктов, признаков наблюдения за рефлексивной деятельностью, критериев типологизации индивидуальных особенностей профессионального сознания. Данное обоснование преимущественно проведено в первой главе, а частично, для удобства изложения, во второй и третьей главе при непосредственном описании эмпирического исследования.

Тест личностных конструктов Дж. Келли представляет собой матрицу (решетку), столбцами которой являются группы оцениваемых объектов (т.е. элементы). Строки матрицы - это сами оценки, существующие в индивидуальном сознании и выявляемые с помощью специальных процедур. Они называются конструктами и выражены в биполярной форме (в зависимости от того, что находится на противоположном полюсе, конструкт может иметь разное значение). В качестве элементов нами использовались различные стороны педагогической деятельности, произвольно выбираемые учителем на основании предлагаемого списка и добавляемые по мере необходимости. В имплицативном варианте элементами служили качества личности учителя. Конструкты имели контекст результата педагогической деятельности. В первой серии исследования применялась ранговая модификация решетки, поэтому выполнение теста заключалось в ранжировании элементов по выявленным конструктам. При интерпретации теста использовались структурные характеристики, отражающие степень взаимосвязанности конструктов и их расположение по отношению друг к другу и несущие информацию о типе и форме отражения субъектом изучаемой сферы, а также проводился содержательный анализ решетки в целом и по отдельным конструктам и элементам. В первой серии исследования принимало участие 8 человек школы № 673 Санкт-Петербурга. Поскольку тест является идеографической методикой, то результаты представлены в основном в виде монографического описания каждого случая.

Обобщая результаты эмпирического исследования первой серии, можно сказать, что наиболее информативным показателем противоречивости и недостаточной рефлексивности индивидуальной концепции педагогической деятельности является монолитность структуры взаимосвязей конструкторов (отражающая стереотипность и нерефлексивность индивидуального профессионального сознания). Адекватная система конструкторов имеет артикулированный вид. Показателем неадекватности может служить также фрагментарность системы конструкторов, что говорит об амбивалентности сознания. Важную информацию дает содержательный анализ элементов и конструкторов с точки зрения их выбора учителями, и анализ рангов элементов по тому или иному конструктору. Данные вспомогательных тестов в основном поддерживают эту информацию и позволяют выявить возможные причины неадекватности индивидуальной концепции педагогической деятельности.

Исследования показали, что противоречия официальной системы требований отражаются в субъективном семантическом пространстве учителя в виде изоляции конструкторов, не вписывающихся в общую содержательную картину, в виде изоляции целых групп конструкторов (кластеров), инкапсулированных по отношению к прочим, а также в явной нелогичности расположения рангов элементов по наиболее проблемным и лично значимым конструкторам. Более распространенным является противоречие между результативной и развивающей направленностью, осложненное репродуктивным уровнем профессиональной деятельности.

Кроме того, результаты первой серии эксперимента показывают, что неадекватная индивидуальная концепция педагогической деятельности не всегда ведет к профессиональной неуспешности. Успешность в нашем случае определялась с позиции администрации как характеристика соответствия занимаемой должности. Такая позиция оправдана ответственностью и полномочиями администрации, формирующей общую педагогическую направленность школы. Поэтому успешность учителя с неадекватным (стереотипным) профессиональным сознанием может объясняться совпадением позиции учителя с позицией администрации, столь же стереотипной. В этом случае от учителя требуется только исполнительность.

Вторая серия экспериментального исследования проводилась с целью построения типологии проявления противоречивости индивидуальной концепции педагогической деятельности. Выборка составила 47 человек, куда вошли испытуемые первой серии, учителя школы № 673 Санкт-Петербурга, 15 учителей школ г.Ижевска, слушателей курсов повышения квалификации Удмуртского ИУУ, 14 воспитателей детских домов, также

слушателей курсов ИУУ и 10 учителей школы N 2 Санкт-Петербурга, прошедших аттестацию. В этой серии использовалась также ранговая модификация ТЛК.

В результате анализа экспериментальных данных, полученных на выборке из 46 человек, выявилось 4 обобщенных типа учителей.

Первый тип (3 чел. из выборки): успешные учителя, имеющие высокий интеллект, артикулированную (наиболее адекватную) систему конструктов и хорошую рефлексивную гибкость. Если у этих учителей выявляется какая-либо противоречивость, то она быстро разрешается в процессе рефлексивного анализа. У этого типа учителей сравнительно мало акцентированных черт характера.

Второй тип (8 чел., из них 4 успешных и 4 неуспешных): учителя, имеющие монолитную структуру взаимосвязей конструктов, низкий уровень интеллекта, недостаточную рефлексивную гибкость. Они часто неуспешны, но не всегда, т.к. обычно конформны и неконфликтны, а их стереотипное мышление устраивает администрацию. Они имеют преимущественно традиционную для учителя эмоциональную направленность (по Б.И. Додонову). В их структуре иногда встречаются изолированные конструкты.

Третий тип (16 чел.): учителя, имеющие также монолитную структуру, но при этом у них высокий или средний уровень интеллекта, они проявляют достаточную рефлексивную гибкость при анализе. В их структуре часто встречаются отвечающие или изолированные конструкты, имеющие эмоциональную нагрузку. Профиль личностных черт по Р. Кеттеллу имеет много акцентированных показателей. Эти учителя чаще имеют нетрадиционную эмоциональную направленность. К стереотипным формулировкам при рефлексивном анализе прибегают в тех случаях, когда речь заходит об основных противоречиях, имеющих чаще личностный характер, но иногда это просто нежелание брать на себя ответственность за выбор адекватного решения. Стереотипность - форма их психологической защиты.

Четвертый тип (19 чел., из них 14 успешных и 5 неуспешных): учителя, имеющие фрагментарную структуру, означающую нецелостность индивидуальной концепции педагогической деятельности. Как показал анализ содержания их решеток, чаще всего причиной фрагментарности является отнесенность конструктов к разным направленностям (это делит их на изолированные кластеры), что означает одновременное существование в сознании двух или более противоречивых блоков, каждый из которых хорошо дифференцирован, но не согласовывается с другими. Чаще всего эти учителя также успешны, т.к. они хорошо ориентируются в отдельных, узко очерченных сферах деятельности.

Таким образом самую большую представленность в выборке имеет четвертая группа, с фрагментарной системой личностных конструктов, что подтверждает один из выводов теоретической части о противоречивости официальной системы требований как об основном источнике неадекватности индивидуальной концепции педагогической деятельности конкретного учителя. В эксперименте также нашло подтверждение предположение о существовании взаимосвязи между структурой и содержанием системы личностных конструктов и профессиональной успешностью, хотя эта взаимосвязь неоднозначна и опосредована уровнем интеллекта, рефлексивной гибкостью и наличием психологических защит.

Третья серия экспериментального исследования посвящена изучению диагностических возможностей репертуарной и имплицативной модификаций теста. Эксперимент показал, что применение этих модификаций позволяет более конкретно формулировать проблему каждого учителя, тем самым повышая эффективность консультативного взаимодействия.

На основании результатов эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Репрезентация в сознании учителя собственной профессиональной деятельности происходит в виде вербализованных личностных интерпретаций целей и задач педагогической деятельности, профессионально-значимых характеристик личности, а также в виде недифференцированного отношения к тому или иному аспекту этой деятельности. Некритическая интериоризация общественно-выработанных педагогических норм и эталонов может детерминировать неадекватность индивидуальной концепции педагогической деятельности.

2. Наиболее удобной формой диагностики особенностей индивидуального сознания, предназначенной для использования в консультационной работе, на наш взгляд, являются психосемантические методы, особенно тест личностных конструктов, в силу своей идеографичности и возможности проследить не только его содержательную сторону, но и структурную составляющую, что невозможно при использовании никаких других методов.

3. Экспериментальное исследование индивидуального сознания учителя с помощью ТЛК показало, что по специфике семантического пространства всех учителей выборки можно разделить на 4 типа, только один из которых имеет неблагоприятный прогноз коррекции ввиду объективных обстоятельств - низкого интеллекта, и как следствие, стереотипизированного сознания. Неадекватность индивидуальной концепции педагогической деятельности не является однозначной детерминантой повседневной успешности, поскольку последняя определяется исходя из наличных по-

требностей реальной школы. Успешными же в любой школе будут учителя первого типа, имеющие высокую степень адекватности профессионального сознания и высокую рефлексивную гибкость, позволяющую приспособляться к любым условиям. Два оставшихся типа - учителя, имеющие стереотипизированное сознание вследствие психологической защиты, и учителя, имеющие фрагментарно дифференцированное (нецелостное) сознание, могут быть успешны в зависимости от обстоятельств и личностных особенностей, и имеют благоприятный прогноз коррекции.

4. Поскольку на данный момент официальная система педагогических требований является противоречивой, то существенную роль в диагностике и коррекции индивидуального педагогического сознания может играть коррекционное взаимодействие с психологом на основе анализа данных ТЛК, построенное на актуализации рефлексивных процессов и усвоении специального блока метазнаний, включающего информацию о противоречивости официальной системы требований и информацию о роли и приемах рефлексивного мышления.

Третья глава посвящена обоснованию и построению модели консультативного взаимодействия на основе использования теста личностных конструктов в качестве диагностического средства и проблемного материала, требующего коррекции. На основе выводов 1 и 2 главы строятся основные звенья алгоритма консультации - это первичная диагностика индивидуальной концепции педагогической деятельности путем реконструкции субъективного семантического пространства; затем этап вторичной диагностики - рефлексивных процессов - протекающий одновременно с коррекцией. Коррекция построена по типу обучающего общения путем перестройки семантических составляющих субъективного опыта, взятого в виде представленный.

Экспериментальное исследование выявило два основных блока трудностей, встречающихся в данном коррекционном процессе, поэтому в третьей главе уделяется внимание их анализу и предлагаются дополнительные коррекционные средства: во-первых, это отсутствие привычки к осознанию собственных субъективных сфер, при этом сильно обедняется образ "Я". В качестве коррекционного средства для преодоления этой трудности предлагается ряд процедур гештальт-терапии, направленных на развитие способности к осознанию (Дж. Эзрайт, 1994), особенно к процессу осознания через переживание (А.Ф. Бондаренко, 1991); во-вторых, это отсутствие (или малое количество) информации, которая могла бы служить инструментом и семантической базой для анализа собственных семантических структур. Это своеобразные метазнания (знания о знаниях), которые всегда необходимы рефлектирующей системе (А.Ф. Бондаренко, 1991). Поскольку

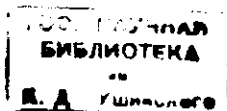
самому учителю нереально находить эти знания, то психолог может играть роль информационного центра. В этой главе проводится анализ литературы с целью формирования блока метазнания. В него вошли рассмотренные в первой главе характеристики различных направленностей, опосредованность их отражения в сознании учителя и информация о механизмах формирования индивидуального сознания вообще, а кроме того, информация о специфике самого теста, позволяющего выявить систему взглядов человека на мир, информация о несоответствии индивидуальных значений и смыслов общественным значениям и смыслам и о возможных причинах этого. В качестве причин могут выступать феномены самоотношения (А.Г. Столин, 1983, 1985), готовность к ответственности за свою деятельность (К. Муздыбасв, 1993), психологические механизмы защиты, рождающие внутреннюю конфликтность и несогласованность отдельных содержаний сознания, эффект когнитивного диссонанса. В результате коррекции должны улучшаться способности к осознаемому выбору и к принятию ответственности за выбор на себя. В нашем случае выбор и поступок предполагается совершать в сфере представительства. Для обоснования необходимости сделать точный выбор учителю предлагается информация о феномене самокатегоризации (Тернера-Сушкова), который является важным механизмом социальной идентификации, повышающим адаптированность субъекта (И.Р. Сушков, 1994).

На основании выводов теоретического анализа, эмпирического исследования и с учетом особенностей предлагаемого метода построена модель консультативного взаимодействия.

В заключении содержатся основные **выводы** по результатам проведенного исследования.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

1. Система личностных конструктов и успешность деятельности учителя // Системное исследование индивидуальности. Тезисы докладов Всесоюзной конференции 19-22 июня, Пермь, 1991. - С. 151-152.
2. Структура личности и успешность учителя // Профессионализм педагога. Тезисы докладов и сообщений международной научно-практической конференции. Ижевск, Санкт-Петербург, 1992. - С. 9-11.
3. Исследование и коррекция индивидуального профессионального сознания учителя с помощью теста личностных конструктов: методическое пособие для школьных психологов. - Ижевск: Изд-во УдГУ, 1995. - 41с.



Подписано в печать 16.10.95. Тираж 100 экз.

Заказ № 2243.

Объединение "Полиграфия".

Ижевск, ул. Удмуртская, 237, УИГУ

8267