

15
A-724

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В.Ломоносова
Факультет психологии

На правах рукописи



АНТОНОВА Наталья Викторовна

ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА
И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ОБЖЕНИЯ

19.00.05 – социальная психология

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание учёной степени
кандидата психологических наук

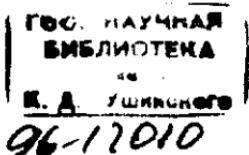
Работа выполнена на кафедре социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова.

Научный руководитель

доктор психологических наук,
профессор Петровская Л.А.

Официальные оппоненты

доктор психологических наук,
профессор Кондратьев М.Ю.



кандидат психологических наук,
доцент Амаяг Н.В.

Ведущее учреждение

Институт психологии Российской
академии наук.

Зашита состоится " " 1996 г.

в _____ часов на заседании диссертационного совета
К.053.05.74 при факультете психологии МГУ им.М.В.Ломоносова
по адресу: 103009, Москва, ул.Моховая, 8, кор.5, ауд. 310.

С диссертацией
психологии МГУ им

заться в библиотеке факульте-
това.

тотефера разо

" " 1996 г.

Учёный секретарь
диссертации
канд.

наук  В.Я.Романов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ.

В связи с преобразованиями, происходящими в российском обществе, перед социальной психологией встаёт ряд новых задач, связанных с осмыслением проблемы человека в условиях социальной нестабильности. В связи с этим актуализируется интерес к социально-психологическим проблемам, ранее находившимся на периферии научного анализа, в частности, к проблеме идентичности личности. Такие характерные для периода социальной нестабильности явления, как ломка ~~стабильных~~ стереотипов, изменение системы ценностей, размывание социально-ролевой структуры общества, приводят к кризису идентичности человека, и хотя глубокий кризис – достояние далеко не всех, те или иные проблемы, связанные с поиском идентичности, встают практически перед каждым. Особенно уязвимы в этом плане люди, принадлежащие к социальным группам, статус которых резко изменился (учителя, инженеры, военные и пр.).

Актуальность настоящей работы определяется тем, что в ней предпринята попытка изучения идентичности представителей такой социальной группы, как учителя. Они являются трансляторами социального опыта подрастающему поколению, и переживаемые ими трудности, вероятно, сказываются на социализации детей.

Актуализация интереса к проблеме идентичности происходит в контексте многообразия теоретических и эмпирических подходов к её исследованию, а также терминологической неопределённости. Поэтому актуальность данной работы связана также с тем, что она представляет собой попытку синтеза различных теоретических кон-

цепций идентичности и подходов к её эмпирическому исследованию, как отечественных, так и зарубежных.

В данной работе идентичность понимается как динамичная, связанная с биологическим и социальным контекстом существования индивида гипотетическая структура, элементами которой являются самоопределения – принятые человеком суждения относительно себя и своей жизни. Два аспекта идентичности – личностный (определение себя в терминах личностных качеств) и социальный (определение себя в терминах группового членства) являются онтогенетически и структурно взаимосвязанными. В то же время феноменологически их актуализация связана с ситуацией взаимодействия и включением различных социально-перцептивных процессов (межличностных или межгрупповых), что обуславливает их реципрокные отношения.

Каждый элемент структуры идентичности имеет три измерения: содержательное (описываемая сфера жизни или личности человека), оценочное (оценка человеком данного содержания), временное (существование элемента в плане субъективного времени личности). Структура идентичности изменяется в соответствии с изменениями социального или биологического контекста её существования за счёт ассимиляции и аккомодации новых элементов или переоценки существующих. Возможно выделение двух основных состояний идентичности: диффузная идентичность и достигнутая. Переход от одного состояния к другому осуществляется через преодоление кризиса идентичности, который объективно определяется как несоответствие сложившейся к данному моменту структуры идентичности изменившемуся контексту её существования, су-

бъективно же переживается как состояние поиска новых возможностей и решения встающих проблем (конструктивный кризис, приводящий к достижению идентичности) или как состояние разочарования, неверия в себя и своё будущее (деструктивный кризис, не приводящий к достижению идентичности).

Исходя из изложенного понимания идентичности, мы сформулировали цели и задачи исследования.

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое изучение идентичности взрослого человека на примере идентичности педагога в контексте его общения с учениками.

Для реализации данной цели в диссертации были поставлены и решались следующие задачи:

1. Проанализировать историю и современное состояние проблемы идентичности в зарубежной и отечественной психологии. Сформулировать проблему исследования.

2. Разработать концептуальную схему исследования, программу и процедуры исследования идентичности и общения педагога.

3. Изучить феноменологию идентичности педагогов различного возраста, с разным стажем педагогической работы. Выделить типы идентичности педагогов.

4. Исследовать параметры общения педагогов, значимые в контексте их идентичности. Выделить характерные особенности общения педагогов с разными типами идентичности.

5. Проанализировать взаимосвязь идентичности и общения педагогов.

Предметом теоретико-эмпирического исследования явились характеристики идентичности и общения педагогов, а также их

взаимосвязь.

Объектом исследования были педагоги различного возраста с разным стажем педагогической работы, школьные психологи, студенты педагогического университета и медицинской академии. Общий объём выборки – 335 человек.

Методологической основой диссертации послужили принципы анализа идентичности и общения, выработанные в зарубежной и отечественной психологии (Э.Эриксон, Дж.Марсия, Х.Тэджфел, Г.Брейкуэлл, Г.М.Андреева, Л.А.Петровская, А.А.Бодалёв и др.).

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней осуществлён методологический и теоретический анализ проблемы идентичности, её исследования в зарубежной и отечественной психологии. Показана взаимосвязь характеристик идентичности и общения педагога. Выделены типы педагогов на основе сочетания характеристик идентичности и общения.

Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты содержат информацию, которую можно использовать для построения программы психологической помощи учителям (в рамках индивидуального консультирования или социально-психологического тренинга), а также для разработки подходов к обучению будущих учителей в педагогических вузах. Результаты проведённого теоретико-эмпирического исследования использованы в учебных курсах "Социальная психология", "Социальная психология личности", "Психология педагогического общения" на факультете психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, при проведении семинаров в Медицинской академии им.И.М.Сеченова, на занятиях с учителями школ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Идентичность можно рассматривать как гипотетическую динамичную структуру, элементами которой являются самоопределения. Каждое из определений себя имеет три измерения: содержательное, оценочное, временное. Идентичность включает два аспекта: личностный и социальный, которые взаимосвязаны онтогенетически и содержательно.

2. Идентичность может быть охарактеризована на основе следующих параметров: а/ наличие или отсутствие кризисных тенденций; б/ открытость личности восприятию изменений в себе и в своей жизни. Наличие кризисных тенденций проявляется или как состояние личностного поиска, или как состояние тревоги, безнадёжности, неверия в себя. Закрытость личности проявляется как нежелание самоизменяться, защита наличного состояния идентичности.

3. Идентичность учителей характеризуется тенденцией к закрытости и актуализации в структуре идентичности социального её аспекта, а также тенденцией к однозначной, безапелляционной оценке себя.

4. Для общения учителя на уроке характерно использование преимущественно неаргументированных требований в императивной форме и оценочной обратной связи. Учителя склонны приписывать ответственность за возникающие сложные ситуации на уроке ученикам.

5. Взаимосвязь характеристик идентичности и общения педагогов носит устойчивый характер, что, по-видимому, является результатом их взаимного влияния. На основе комплексного соче-

тания характеристик идентичности и общения возможно выделение трёх основных типов учителей: 1/ начинающие учителя – имеющие открытую нестабильную идентичность и придерживающиеся "отстранённо-репрессивного" типа общения; 2/ сформировавшиеся учителя – с закрытой стабильной идентичностью и "включенно-гибким" типом общения; 3/ учителя с большим стажем работы – для них характерны закрытая нестабильная идентичность и "отстранённо-избегающий" тип общения.

6. Социальная ситуация нестабильности, вероятно, влияет на характеристики идентичности и общения учителя, приводя к появлению конфликтных элементов в структуре идентичности (что проявляется в сочетании позитивной оценки себя как профессионала и негативной оценки своих качеств, связанных с адаптацией к жизни вне школы), а также к появлению тенденции к избеганию сложных ситуаций в общении.

Апробация работы проводилась на аспирантских семинарах кафедры социальной психологии под руководством профессора Г.М. Андреевой, а также на заседании кафедры социальной психологии МГУ им.М.В.Ломоносова. Результаты проведённого исследования докладывались на педагогических советах участвовавших в нём школ, на семинарах в Медицинской академии им.И.М.Сеченова и в Педагогическом университете, на занятиях с учителями, а также на межрегиональной научно-практической конференции "Симптоматика и этиология конфликтов в системе образования".

Достоверность данных, полученных в работе, обеспечивалась достаточно большим объёмом выборки, апробацией методик на этапе пилотажного исследования, комплексностью исследуемых пока-

зателей идентичности и общения, применением аппарата математической статистики в сочетании с качественным анализом, соотнесением с результатами других авторов.

Объём и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы, включающего 178 наименований, из них 56 – на английском и немецком языках. В приложении представлены методические материалы и результаты первичной обработки данных. Объём основного текста диссертации, включая список литературы, составляет 159 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ .

Во введении обосновывается актуальность изучения идентичности и общения педагогов. Определяются цель, задачи, предмет и объект исследования, раскрываются научная новизна, теоретическое и практическое значение работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации – "Проблема идентичности в современной психологии" – анализируется современное состояние теоретического и эмпирического исследования идентичности, определяются общие тенденции интерпретации проблемы идентичности в современной психологии.

В первом параграфе раскрывается понятие идентичности, рассматривается история его возникновения и развития в зарубежной и отечественной психологии. Проводится соотнесение термина "идентичность" с другими близкими понятиями, такими как

"самосознание", "Я-концепция", "самоопределение".

Исторически исследованию идентичности релевантны два основных направления в современной зарубежной психологии: первое опирается на понятие идентичности, введённое Э.Эрикссоном (E.Ericson, 1960; 1968), второе исходит из концепции "Я"(self) Дж.Мида (G.H.Mead, 1975).

Э.Эрикссон определял идентичность в основном на феноменологическом уровне. Для операционализации этого понятия Дж.Марсия (J.E.Marcia, 1970; 1980) ввёл положение о том, что структура идентичности проявляется через наблюдаемые паттерны "решения проблем". А.Ватерман (A.S.Waterman, 1982) акцентировал ценностно-волевой аспект идентичности, выделив в качестве её элементов цели, ценности и убеждения.

По Дж.Миду, идентичность связана со способностью человека относиться к себе рефлексивно. Взгляды Дж.Мида развиваются в рамках интеракционистского подхода (E.Goffman, 1963; A.Strauss, 1968; L.Karpman, 1969; J.Habermas, 1976). Некоторые идеи Дж. Мида, в частности, выделение двух аспектов идентичности – ориентированного на социальное окружение (*me*) и ориентированного на индивидуальность личности (*I*) получили развитие в работах когнитивно ориентированных авторов (H.Tajfel, 1974; G.Breakwell, 1986). Последние понимают идентичность как когнитивную систему, выполняющую роль регуляции поведения. Дж.Тэрнер (J.Turner, 1985) ввёл понятие самокатегоризации – отнесения себя к той или иной категории, в результате чего формируются элементы идентичности. Подчеркивается социальное происхождение идентичности.

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения (И.И.Чеснокова, 1977; И.С.Кон, 1978; 1984; В.В.Столин, 1983, 1985; А.В.Визгина, 1987; С.Р.Пантилеев, 1991, 1993 и др.). В последние годы появились работы по самоопределению и социализации личности (Г.С.Кожухарь, 1993; Е.П.Авдуевская, Т.А.Араканцева, 1995), а также исследования, посвящённые социальному аспекту идентичности, в частности, этнической идентичности (Т.Л.Романова, 1994; А.С.Мамбетова, 1995; Ж.Т.Уталиева, 1995), которые также внесли вклад в понимание идентичности. Однако для отечественной психологии термин "идентичность" является относительно новым и малоосвоенным, что приводит к терминологическим разнотечениям и противоречиям. Данная работа является попыткой обобщения достижений различных подходов к исследованию идентичности.

Во втором параграфе анализируются взгляды разных авторов на структуру и виды идентичности.

Существует множество классификаций идентичности. Наиболее популярной является модель Дж.Марсия (J. Marcia, 1980), который выделил четыре вида, или статуса, идентичности: достигнутая, преждевременная, диффузная идентичность и состояние моратория, или кризиса идентичности. Д.Рафаэль и Х.Кселовски (D.Raphael, H.Xelowski, 1980) ввели такой параметр оценки идентичности, как "открытость альтернативам" и выделили соответственно открытый, закрытый и диффузный типы идентичности.

Для интеракционистского направления и когнитивной психологии характерно выделение двух аспектов идентичности – соци-

ального (самокатегоризация в терминах группового членства) и личностного (самокатегоризация в терминах личностных качеств), которые противопоставляются друг другу. Г.Брейкуэлл (G.Breakwell, 1986) по-иному решает проблему соотношения личностного и социального аспектов, подчёркивая взаимосвязь между ними: с точки зрения реальной динамики они являются разными точками в развитии единой идентичности. Г.Брейкуэлл выделяет следующие структурные компоненты идентичности: а/ биологический организм как предпосылка формирования идентичности; б/ содержательное измерение, в котором объединяются личностный и социальный аспекты; в/ оценочное измерение, в котором каждый элемент получает свою оценку; г/ субъективное время личности, в плане которого существует идентичность.

При разработке концептуальной схемы нашего исследования мы попытались объединить представления о структуре идентичности и параметрах её оценки Дж.Марсика, Г.Брейкуэлл и других авторов.

Третий параграф посвящён анализу проблемы развития идентичности. Э.Эриксон (E.Ericson, 1960, 1968) понимал развитие идентичности как процесс взаимодействия биологических, социальных и эго-процессов. Результатом интегративной работы "эго" является определённая конфигурация элементов идентичности. Интегрирующая работа "эго" необходима всякий раз, когда возникают биологические или социальные изменения.

Процесс развития идентичности продолжается всю жизнь и не является линейным. Он проходит через кризисы идентичности – периоды жизни, когда возникает конфликт между сложившейся к

данному моменту структурой идентичности и изменившимся контекстом её существования. Для выхода из кризиса человеку необходимо приложить усилия по принятию новых целей, ценностей. Кризис идентичности, как правило, не охватывает всей жизни человека, а фокусируется на ограниченном количестве значимых для человека сфер жизни, поэтому может не сопровождаться эмоциональными нарушениями. Развитие идентичности может идти в регрессивном направлении, то есть от более высокого уровня (достигнутая идентичность) к более низкому (диффузная идентичность). В то же время закрытый для восприятия альтернатив человек может стать открытым, и наоборот. Таким образом, на протяжении жизни различные состояния идентичности сменяют друг друга.

По Дж.Миду (G.H.Mead, 1975), развитие идентичности идёт от неосознаваемой к осознаваемой, так как последняя предполагает наличие развитой способности к рефлексии. Аспекты "I" и "me" также рассматриваются как фазы развития идентичности. По Г.Брейкуэлл (G.Breakwell, 1986), развитие идентичности осуществляется с помощью двух основных процессов: ассимиляции-аккомодации и оценивания. Для поддержания наличного состояния идентичности человек может использовать различные стратегии защиты.

Идеи Э.Эрикссона и его последователей о связи развития идентичности с социальным контекстом, о нелинейности и многофазовом характере развития идентичности, а также модель Г.Брейкуэлл развития идентичности посредством процессов ассимиляции-аккомодации и оценивания мы включили в концептуальную схему нашего исследования.

В четвёртом параграфе рассматриваются методы и направления эмпирического исследования идентичности. Выделяются основные направления изучения идентичности: 1/ исследования идентичности подростков и юношей (J.E.Marcia, M.L.Friedman, 1970; J.C.Coleman, 1974; D.R.Matteson, 1975; J.E.Marcia, 1980; A.S.Waterman, 1982; H.A.Bosma, 1985); 2/ исследования профессиональной идентичности (J.A.Friedman, B.A.Faber, 1992); 3/ исследования социальной идентичности (H.Tajfel, 1974; H.Tajfel, J.C.Turner, 1979; J.C.Turner, 1985). Подчёркивается разнообразие методов исследования идентичности, от полуструктурированного интервью до стандартизованных опросников. Подробно рассматривается методика М.Куна и Т.Макпартлэнда "Кто Я?" как одна из наиболее популярных и плодотворных методик исследования идентичности.

В заключение первой главы резюмируются общие тенденции интерпретации проблемы идентичности в современной психологии. Подчёркивается, что различные теоретические концепции не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, выделяя в качестве предмета исследования разные стороны феномена идентичности.

Во второй главе - "Идентичность и общение педагога" - анализируется взаимосвязь идентичности и общения учителя.

В первом параграфе рассматриваются особенности педагогического общения как разновидности межличностного общения. Проблематика педагогического общения широко представлена в отечественной психологии (Н.В.Кузьмина, 1967; А.А.Леонтьев, 1974; В.А.Кан-Калик, 1979, 1987; С.В.Кондратьева, 1982 и др.). Рассмотрены структура и особенности педагогической коммуникации,

выделены её основные образующие, изучена их взаимосвязь с содержательными аспектами педагогического процесса.

Успешность контакта учителя с учениками в большой мере определяется характеристиками подаваемой им ученикам обратной связи. В ряде исследований обратной связи (М.Ю.Арутюнян, Л.А.Петровская, 1981; Л.А.Петровская, 1981, 1982, 1989; Л.А.Петровская, О.В.Соловьева, 1982; О.В.Соловьева, 1984, 1992; Л.В.Копец, 1986) выделены характеристики обратной связи, способствующей принятию её реципиентом, такие как описательность, неотсроченность, специфичность, соотносимость с потребностями реципиента. Между тем показано, что в реальном общении, в том числе педагогическом, обратная связь часто неинформативна и покидает от коммуникатора в форме, не способствующей её принятию (М.Ю.Арутюнян, Л.А.Петровская, 1981; Т.А.Репина, Л.Н.Башлякова, 1990). В результате общение становится поверхностным, а порой и конфликтным.

Наряду с обратной связью, значимой для успешного контакта сферой педагогического общения является поведение учителя в конфликтных ситуациях с учениками. Показано (Е.Мелибруда, 1986; Л.А.Петровская, А.С.Сливаковская, 1983; Л.В.Симонова, 1989), что оптимальной формой поведения учителя в конфликтной ситуации с учениками является сотрудничество, предусматривающее взаимное доверие, открытую позицию партнёров по отношению друг к другу, равенство психологических позиций участников взаимодействия, адекватность отражения конфликта. В реальном же общении с учениками учителям более свойственны категоричность и односторонность суждений, применение угроз, обвинений, воздействий

дисциплинирующего и оценивающего характера (Л.М.Митина, 1994), что приводит к дальнейшему обострению конфликта.

Таким образом, подача учителем обратной связи ученикам и его поведение в конфликтной ситуации являются значимыми с точки зрения продуктивного контакта и взаимосвязанными аспектами педагогического общения. Поэтому мы обращаемся к ним при исследовании общения педагога.

Во втором параграфе анализируется взаимосвязь общения и идентичности педагога.

Взаимосвязь общения и идентичности отмечалась многими авторами (А.А.Бодалёв, 1970, 1983; Р.Берис, 1986; Г.М.Андреева, 1988; Л.А.Петровская, 1989 и др.). Общение является важнейшим источником самовосприятия. В свою очередь, некоторые особенности общения могут приводить к содержательным и структурным изменениям идентичности. Например, Р.М.Грановская и Ю.С.Крижанская (1994) считают, что такие особенности педагогического общения, как необходимость оценивать и исправлять ошибки, преобладание позиции "сверху" приводят к формированию у учителя завышенной самооценки, догматичности самовосприятия. С другой стороны, закрытый тип идентичности в условиях дефицита обратной связи от учеников может обусловить закрепление стереотипных приёмов общения.

На характеристики идентичности и общения педагога влияют его возраст и стаж педагогической работы. А.К.Маркова (1992) и другие авторы выделяют с этой точки зрения ряд критических периодов в деятельности учителя.

В ряде исследований (Е.С.Михайлова, 1990; Е.Р.Волкова,

1992) предприняты попытки выделения типов учителей на основе особенностей их самосознания и общения. Подчёркивается единство коммуникативных и рефлексивных способностей педагога.

Итак, общение и идентичность педагога, по-видимому, взаимосвязаны и образуют единый комплекс, причём каждому возрастному или профессиональному периоду в жизни учителя свойственно особое сочетание их характеристик.

В третьей главе - "Эмпирическое исследование идентичности и особенностей общения педагога" - представлены результаты проведённого исследования.

В первом параграфе представлена концептуальная схема изучения идентичности и общения педагогов. Данное исследование базируется на представлении об идентичности как о динамичной, стремящейся к соответствию с социальным и биологическим контекстом существования индивида, гипотетической структуре. Элементами этой структуры являются самоопределения – отдельные решения, принятые человеком относительно себя и своей жизни. Характеристики идентичности педагога находятся во взаимосвязи с особенностями его общения, среди которых важное место занимают подача ученикам обратной связи и поведение в конфликтных ситуациях. Именно эти параметры общения во многом определяют "лицо" педагогического общения.

Во втором параграфе формулируются цель и задачи исследования, даётся развёрнутая характеристика объекта исследования, обосновываются и формулируются гипотезы, описываются методы исследования и обработки данных.

Цель исследования состояла в теоретическом и эмпирическом

изучении характеристик идентичности и общения педагога, а также их взаимосвязи.

В соответствии с целью исследования был выбран объект: в качестве респондентов выступили педагоги различного возраста и имеющие разный педагогический стаж, школьные психологи, студенты педагогического и медицинского вузов.

Цель, предмет и концептуальная схема исследования определили постановку гипотез:

1. Для идентичности педагогов свойственна тенденция к закрытости, защите наличного "я", актуализации социального аспекта идентичности, а также склонность к безапелляционной самооценке (понимаемой нами как преобладание оценок себя одного знака и отсутствие амбивалентных суждений о себе).

2. В общении на уроке учителя склонны использовать требования различной формы и оценочную обратную связь. В конфликтных ситуациях они чаще реагируют агрессией на ученика.

3. Характеристики идентичности и общения педагогов составляют единый комплекс, формирующийся в результате их взаимного влияния. Для каждой возрастно-профессиональной группы педагогов они складываются в своеобразный профиль, который может служить основанием для типологизации учителей.

Методы исследования. На первом, пилотажном этапе исследования была предпринята попытка анализа феномена идентичности с помощью следующих методик: теста "Кто Я?", Теста неоконченных предложений, опросника "Значимые темы", дополнительно использовались некоторые шкалы из опросников "Смыслоизмененные ориентации" (Д.А.Леонтьев, 1992), "Методика исследования самоотно-

шения" (С.Р.Пантилеев, 1993), "Опросник психологических затруднений" (Т.Л.Романова, 1992). Для проведения основного исследования использовались тест "Кто Я?", опросник "Значимые темы", 4 шкалы из "Методики исследования самоотношения". Для анализа особенностей общения педагогов применялись тест Томаса, модифицированный нами тест Розенцвейга, а также наблюдение за реальным общением учителей на уроках. Обработка полученных текстов и протоколов наблюдения производилась методом контент-анализа. Для проверки гипотезы о различии выборок использовался критерий Стьюдента. Статистическая обработка первичных данных проводилась при помощи компьютерной программы STADIA.

В третьем параграфе приводятся результаты пилотажного исследования. Сопоставление результатов по группам студентов-медиников и педагогов позволило выделить некоторые особенности идентичности педагогов: 1/ в самоописаниях педагогов больше объективных суждений и меньше субъективных, чем в самоописаниях студентов ($p < 0,05$), что, по-видимому, свидетельствует о тенденции к закрытому типу идентичности (последний вывод подтверждается результатами по другим методикам); 2/ в самоописаниях педагогов меньше амбивалентных суждений и значимо преобладают позитивные суждения, что можно интерпретировать как тенденцию к безапелляционной, однозначной самооценке; 3/ структура социальной идентичности педагогов более сформирована, в ней преобладают профессиональные и семейные роли; 4/ педагоги в большей степени уверены в своём выборе и имеют более устойчивые убеждения. Результаты пилотажного исследования позволили

96-12010

сделать вывод об адекватности используемых методик целям исследования.

В четвёртом параграфе рассматриваются результаты основного исследования идентичности педагогов.

Полученные результаты подтвердили и расширили основные выводы пилотажного исследования. В текстах "Кто Я" учителей оказалось наибольшее по сравнению с другими группами респондентов количество объективных характеристик (локусный балл - 9,6), причём различие между количеством объективных и субъективных характеристик незначимо. По совокупности с результатами других тестов можно сделать вывод о том, что учителям свойственна тенденция к закрытости, причём данная тенденция становится более выраженной по мере приближения респондентов к педагогической профессии. В текстах 18% учителей обнаружены высказывания, являющиеся индикаторами кризисных тенденций или личностного поиска. Подтверждено предположение о склонности учителей к однозначной самооценке. Обнаружена определённая конфликтность структуры идентичности учителей, усиливающаяся с возрастом, которая заключалась в том, что на фоне общей позитивной оценки себя проявляются тенденции к негативной оценке своей успешности и адаптированности к жизни вне школы.

За основу выделения типов идентичности педагогов были приняты: 1/ соотношение в текстах "Кто Я" субъективных и объективных характеристик, что указывает на закрытый или открытый тип идентичности; 2/ наличие высказываний, являющихся индикаторами кризисных тенденций или личностного поиска. Выделены следующие основные типы идентичности учителей: 1/ открытая

нестабильная идентичность – характерна для молодых учителей: они наиболее склонны к самоизменению, не вполне определились; 2/ закрытая стабильная идентичность – свойственна педагогам среднего возраста: они достигли определённой целостности самовосприятия, при этом склонны к защите наличного "я"; 3/ закрытая нестабильная идентичность – свойственна старшим учителям с большим стажем работы: они ощущают свою неадекватность, при этом не желают изменяться.

В пятом параграфе приводятся результаты анализа общения учителей.

По результатам, полученных с помощью опросника Томаса, учителя склонны выбирать типы поведения в конфликтной ситуации "компромисс", "избегание" и "сотрудничество", причём с возрастом повышается тенденция к выбору стратегии "избегание". В то же время в моделируемых с помощью теста Розенцвейга ситуациях они чаще реагируют на сложные ситуации агрессией на ученика. И в моделируемых ситуациях, и в реальном общении на уроке учителя склонны приписывать ответственность за происходящее ученикам.

В высказываниях учителей на уроке преобладают требования (53,9% высказываний), чаще в императивной форме (36,9%). Обратная связь используется реже (46,1%), чаще в форме оценок (20%). Количество позитивной и негативной обратной связи уравновешено (различия не значимы). Учителя редко аргументируют как свои требования, так и обратную связь.

Общение молодых учителей в основном направлено на поддержание дисциплины, которой они пытаются добиться с помощью при-

казов и угроз. Они редко используют обратную связь (36,5%), чаще негативную (70% обратной связи). Такой тип мы назвали "отстранённо-репрессивным". У учителей среднего возраста значительно повышается доля обратной связи ученикам (54%), они более ориентированы на ученика, чем на поддержание дисциплины, чаще дают обратную связь в форме автодескриптивных суждений. Такой тип общения мы назвали "включённо-гибким". Учителя старшего возраста с большим стажем более ориентированы на организационно-деловые аспекты общения (41,3%), избегают высказываний, которые могли бы вызвать конфликтные ситуации. Такой тип общения мы назвали "отстранённо-избегающим".

В шестом параграфе рассматривается взаимосвязь характеристик идентичности и общения педагогов; на основе их сочетания предлагается типология учителей.

Характеристики идентичности и общения учителя содержательно взаимосвязаны и образуют своеобразный профиль для каждой возрастно-профессиональной группы педагогов.

1-й тип учителей – начинающие учителя, в возрасте до 35 лет, со стажем менее 10 лет. Для них характерна открытая нестабильная идентичность, при этом в общении с учениками они чаще используют "отстранённо-репрессивный" тип общения, что, вероятно, связано с их неуверенностью в себе как профессионалов и несформированностью собственного стиля общения.

2-й тип учителей – сформировавшиеся учителя, в возрасте 35–45 лет, со стажем 10–20 лет. Им свойственна закрытая стабильная идентичность и "включённо-гибкий" тип общения. Они уверены в себе, что позволяет им свободно общаться с ученика-

ми. в то же время именно для них характерна наибольшая закрытость и актуализация социального аспекта идентичности.

3-й тип учителей – учителя старшего возраста, с большим стажем работы. Для них характерна закрытая нестабильная идентичность и "отстранённо-избегающий" тип общения. По-видимому, появление некоторой неудовлетворённости собой и своей жизнью, ощущения своей неадекватности в сочетании с повышением ригидности "я" ведёт к тому, что учителя всё более стараются избегать сложных ситуаций в общении с учениками, более ориентированы на деловую сторону взаимодействия, чем на непосредственное общение с учениками.

ВЫВОДЫ .

1. Идентичность педагогов характеризуется тенденцией к закрытости и актуализации в структуре идентичности социального её аспекта, а также тенденцией к однозначной, безапелляционной оценке себя. В структуре социального аспекта идентичности педагогов ведущее место занимают профессиональные и семейные роли.

2. У учителей, особенно старшего возраста, проявляются кризисные тенденции, что в сочетании с высокой закрытостью приводит к формированию конфликтной структуры идентичности. Это проявляется, в частности, в сочетании общей позитивной оценки себя с негативной оценкой своих качеств, связанных с адаптацией к современной жизни.

3. В общении учителей на уроке преимущественно используются неаргументированные требования в императивной форме.

Подаваемая учителями обратная связь ученикам чаще оценочная, неаргументированная, уравновешенная по эмоциональному знаку.

4. В реальных или моделируемых конфликтных ситуациях учителя склонны реагировать агрессией на ученика, а также приписывать ему ответственность за происходящее.

5. Характеристики идентичности и общения педагога составляют единый комплекс и складываются в своеобразный профиль для каждой возрастно-профессиональной группы учителей. В результате содержательного анализа полученных профилей мы выделили и описали 3 основных типа учителей.

В заключении результаты, полученные в эмпирическом исследовании, обобщаются с учётом современного контекста социальной нестабильности. Высказывается предположение, что именно нарушение стереотипов и устоявшихся норм педагогической работы приводит к возникновению у учителей, особенно старшего возраста, кризисных тенденций. Очерчиваются проблемные точки разных возрастно-профессиональных групп учителей и намечаются пути оказания им психологической помощи, психопрофилактической и психокоррекционной.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в зарубежной социальной психологии. – МГУ, Москва, 1995. – 29 с. Рукопись депонирована в ИНИОН РАН № 50177 от 20.03.95.

2. Антонова Н.В. Противоречие и конфликт в западной и восточной культуре. // Экология человека: будущее культуры и науки Севера. Тезисы докладов УП Международного Соловецкого фо-

рума.-Архангельск, Изд-во АГМА, 1995, с. 162-163.

3. Антонова Н.В. Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности.// Симптоматика и этиология конфликтов в системе образования. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Белгород, 1995, с. 118-123.

4. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. // Вопросы психологии, 1996, № 1, с. 131-143.

Отпечатано в ОАО "ВИЗИТ".

1 Варшавский пр-д, д. 4

Тел.: (095) 111-84-57

Тираж 100 экз. Заказ 20.

Усл. печ. листов 0.4.

12046