

Медведская Елена Ивановна

кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии
Брестского государственного университета
им. А.С. Пушкина
dom-hors@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА
ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА
У СТУДЕНТОВ
РАЗНЫХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация:

В статье обсуждается проблема содержания категориального строя профессионального сознания педагогов в области понимания личности ученика. Результаты лонгитюдного исследования показывают, что от I к V курсу семантическое пространство личности ученика изменяется в сторону его незначительного усложнения и усиления антигуманистической установки, опосредующей восприятие школьника. Сравнительный анализ свидетельствует, что к концу обучения в вузе понимание ребенка будущими учителями становится аналогичным профессионально-педагогическому.

Ключевые слова:

семантическое пространство личности, профессиональное сознание педагогов, семантический дифференциал, факторный анализ, категория, фантомы сознания.

Medvedskaya Elena Ivanovna

PhD in Psychology, Assistant Professor,
Head of the Psychology Subdepartment,
Brest State University
named after A.S. Pushkin
dom-hors@mail.ru

**FEATURES OF SEMANTIC SPACE OF
THE PUPILS' PERSONALITY
COMPREHENDED
BY STUDENTS ON THE DIFFERENT
YEARS OF STUDY**

The summary:

The article discusses content of the categorial structure of the teachers' vocational consciousness in the sphere of understanding of the pupils' personality. The longitudinal research results show that from the 1st to the 5th academic year the semantic space of the pupils' personality changes towards its slight complication and strengthening of the anti-humanistic attitude which mediates the perception of the schoolchild. The comparative analysis indicates that by the graduation the comprehension of a child by the future teachers becomes similar with the professional one.

Keywords:

semantic space of personality, vocational consciousness of teachers, semantic differential, factor analysis, category, phantoms of consciousness.

Проблема понимания учителем ученика является одной из центральных проблем педагогической психологии, поскольку «с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности» [1, с. 11]. Необходимость реализации в современной школе личностно-ориентированных моделей образования обуславливает актуальность названной проблемы, а новые методы психологических исследований открывают перспективные возможности в ее изучении.

В предыдущих исследованиях автора, осуществленных в традициях конструктивистской парадигмы психологии и направленных на реконструкцию семантического пространства личности школьника в педагогическом сознании [2; 3; 4], были выявлены общие для учителей начальной и средней школы личностные категории-обобщения. Эти категории не только в равной мере присущи педагогам, работающим в различных звеньях школы, но и опосредуют понимание ими различных типов учеников, а именно школьников с различными уровнями успеваемости: высоким, средним и низким. Иначе говоря, была выявлена инвариантная для педагогического сознания система категорий, образованная тремя составляющими, легко соотносимыми с универсальными координатами человеческого сознания – «оценкой», «силой» и «активностью» (С.Е. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum, 1957; С.Е. Osgood, 1962 и др.).

Ведущей по субъективной значимости выступила категория, обозначенная как «аморальность». Содержание этой основной категории представляет собой соединение разно-

порядковых, но обязательно негативных личностных качеств. Хотя не все качества личности относятся собственно к моральному облику, однако именно негативные моральные качества (лицемерный, хитрый, лживый) являются в этой категории теми образующими, с которыми оказываются склеены характеристики неадаптированности личности, ее психопатизации (агрессивный, вспыльчивый), завышенного самомнения (самодовольный, высокомерный, капризный и др.). Именно внутренняя структура данной категории и аналогия с традиционно ведущим оценочным личностным фактором «моральность» в восприятии знакомых людей [5; 6 и др.], позволяет обозначать обсуждаемую категорию как «аморальность».

Выделение категории «аморальность» как наиболее значимого средства познания различных типов учащихся (даже отличников, стереотипно наиболее личностно привлекательных для учителей) является выражением особой педагогической позиции, заключающейся в понимании ребенка как «носителя зла» [7]. Такое обесценивающее отношение к ребенку присуще средневековой европейской культуре и еще более ранним архаическим сообществам, в которых господствовало отношение к детям как к неполноценным, маргинальным членам общества до прохождения ими обряда инициации (Ф. Арьес, 1999; А.Я. Гуревич, 1984; И.С. Кон, 1988, В.Т. Кудрявцев, 1998). Согласно периодизации американского психолога Л. Демоза [8] такой стиль отношений называется «оставляющим» (abandoning) и характерен для эпох раннего и среднего Средневековья (IV–XIII вв.). Он основывается на убеждении, что ребенок полон зла, причем это зло Л. Демоз, согласно психоаналитической методологии, трактует как собственные проекции взрослых.

Другой личностной категорией, соотносимой с универсальной категорией «силы», выступила категория «послушание». Ведущие шкалы данного фактора отражают подчиняемость ребенка воздействиям взрослого (послушный, уважительный). С этими характеристиками внешнего контроля оказываются склеены и характеристики самоконтроля (организованный, ответственный). Но самое главное, что в сознании учителя управление ребенком соединено с характеристиками его нравственного развития (скромность, доброта, отзывчивость). Иначе говоря, учителя в отношении школьника имплицитно полагают, что «послушный» – это и есть «моральный».

Третьей инвариантной категорией, соответствующей универсальной категории «активность», является категория «коммуникабельность». В ее содержании оказались соединены: собственно коммуникативные черты (общительный, открытый, искренний), показатели нейродинамической активности (активный, энергичный) и характеристики позитивного нервно-психического состояния ребенка (веселый, жизнерадостный).

Выявленная структура и содержание когнитивной организации знаний о личности ученика в педагогическом сознании позволяют считать это знание:

- житейским по происхождению;
- устаревшим по содержанию;
- стереотипным по форме;
- простым по внутренней организации;
- антигуманистическим по ценностно-мотивационной направленности.

Для настоящего анализа важным является то, что выявленная инвариантная категориальная структура личности ребенка-школьника является специфическим продуктом профессионально-педагогической культуры, поскольку:

- взрослым-непедагогам присуща иная когнитивная организация знаний о личности ученика;
- понимание педагогами своих собственных детей и других, взрослых субъектов образовательного процесса опосредовано иной, более сложной и индивидуально-вариативной категориальной сеткой.

Следует также отметить важный «технический» момент. Иная, по сравнению с личностью школьника в педагогическом сознании, организация знаний о личности школьника

(у взрослых, не являющихся профессиональными педагогами) и о личности других субъектов образования (у педагогов) была получена с помощью одного и того же исследовательского инструмента – личностного семантического дифференциала. Выявление с его помощью различных категорий снимает возможные сомнения в валидности и надежности самого метода исследования.

Указанные особенности репрезентации личности школьника в педагогическом сознании позволяют считать их омертвевшими, превращенными структурами сознания (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, 1977; В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, 1994; Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, 1998 и др.), существенными признаками которых являются:

- извращенность содержания, которая выражается у учителей в субъективной значимости антигуманистической установки в понимании школьника;
- независимость от сознания, поскольку основным осознаваемым мотивом выбора и профессии, и работы по специальности выступает «любовь к детям»;
- стабильность, выражающаяся в том, что разные категории учащихся репрезентированы в сознании педагогов в одной и той же системе координат.

Именно эти признаки позволяют утверждать, что выявленные формы категоризации учителем личности ученика, распространенные в профессиональном педагогическом сознании, являются именно иллюзорно-превращенными, или фантомными, формами сознания.

Основной функцией категорий обыденного сознания, так же как и категорий научных, выступает функция осознания субъектом мира и организации своей жизнедеятельности в этом мире. В контексте настоящего исследования: сложившиеся в индивидуальном опыте личностные категории являются основой для понимания учителем ученика и организации педагогического взаимодействия, т. е., несмотря на свою неадекватность, они выступают в роли регулятора межличностных отношений. Данные психологических исследований, проведенных на основе различных методологий, показывают, что педагоги действительно недостаточно знают своих учеников и используют неэффективные стратегии воздействия (Б.Г. Ананьев, 1935; С.В. Кондратьева, 1980; Л.М. Митина, 2003 и др.) Особый интерес представляет исследование, проведенное сотрудниками социологической лаборатории НИО Министерства образования Республики Беларусь под руководством профессора А.В. Левко в 2002 г. Его результаты показывают, что в глазах белорусских учащихся учитель сегодня выступает как один из основных стигматизаторов, т. е. наклеивателей ярлыков на своих воспитанников, а потому он имеет непосредственное отношение к отклоняющемуся поведению школьников, т. е. сам провоцирует подобное поведение [9]. Эти данные свидетельствуют, во-первых, о действенности «концепции зла в ребенке», во-вторых, о том, что ученики довольно хорошо осознают мало рефлекслируемую самими педагогами негативную установку на их восприятие и понимание.

С позиции когнитивной организации сознания возникает следующий вопрос: насколько содержание педагогического сознания в области знаний о личности ученика интериоризуется самими учащимися, несмотря на наличие с их стороны определенного сопротивления. Теоретически можно предположить, что в силу, с одной стороны, своей фантомности и устойчивости, с другой стороны, в силу открытости детского сознания данная категориальная модель почти в неизменном виде транслируется школьникам.

Организация исследования

В исследовании принимало участие 100 человек. Первое измерение осуществлялось в 2008 г. среди первокурсников, обучающихся на педагогических специальностях (учителя начальных классов, филологи, историки, биологи, математики). Во втором срезе участвовали те же студенты, но уже на выпускном курсе в 2013 г.

В качестве основного инструмента исследования выступал уже использованный автором вариант личностного семантического дифференциала, в котором экспериментальным материалом выступали 36 шкал-характеристик. Инструкция, как и сама методика, была полностью аналогичной той, которая предъявлялась ранее учителям. В ней специально оговаривался свободный выбор учеников для оценивания, а именно респондентам предлагалось самостоятельно выбрать конкретных, наиболее, на их взгляд, знакомых одноклассников (для студентов первого курса) и школьников (для студентов пятого курса после прохождения педагогической практики) с различными уровнями успеваемости: низким, средним и высоким.

Полученные в итоге факторизации данные общегрупповых матриц рассматриваются как операциональный аналог когнитивной организации сознания по трем следующим параметрам [10; 11]. Во-первых, это количество выделенных независимых факторов, которые отражают когнитивную сложность сознания в определенной содержательной области. В настоящем исследовании факторы отражают категории, образующие модель личности. Во-вторых, содержание фактора, которое производно от знаний субъектом некоторой сферы действительности (в данном случае знаний педагогов о личности школьника). В-третьих, вклад фактора в общую дисперсию, которая с психологической точки зрения рассматривается как перцептуальная сила признака или субъективная значимость данной категории для испытуемых. Таким образом, получаемые в итоге математической обработки факторы выступают аналогом категорий (или обобщенной системы значений) как образующих сознания.

Результаты исследования и их обсуждение

Для удобства анализа результаты реконструкции семантического пространства личности школьника отражены в таблице. Чтобы по возможности избежать субъективизма в интерпретации выделенных факторов-категорий, их названия соотносятся с имплицитной концепцией личности (ИКЛ) носителя русского языка А.Г. Шмелева [12]. В таблице рядом с названием категории указана ее субъективная значимость для респондентов (процент общей дисперсии) и приведена нагрузка образующих категорию шкал (только тех дескрипторов, чей вес превышает 1 %-й уровень статистической достоверности, а именно $r = 0,43$).

Сравнение данных таблицы по вертикали демонстрирует, что пятикурсникам присуща большая когнитивная сложность (четыре категории), чем вчерашним школьникам (три категории). Однако по своему содержанию категории, образующие семантическое пространство личности ученика, через пять лет остаются близки друг другу.

У студентов первого курса наиболее значимая по валентности категория обозначена как «интеллектуальное послушание». Ее содержание представляет собой соединение двух категорий ИКЛ «интеллектуальное развитие» (умный, любознательный, внимательный) и «рациональный самоконтроль» (ответственный, организованный и другие) [13]. С ними в сознании респондентов оказываются склеены и ведущие шкалы профессионально-педагогической категории «послушание». Две другие координаты, образующие семантическое пространство личности школьника у первокурсников, – «аморальность» и «коммуникабельность» – подробнее уже обсуждались выше как специфические профессионально-педагогические категории.

**Таблица – Семантическое пространство личности ученика
у студентов первого и выпускного курсов**

Ф	I курс		V курс	
1	«Интеллектуальное послушание» (29 %)		«Аморальность» (39 %)	
	умный	0,897	лицемерный	0,903
	любопытный	0,880	жадный	0,833
	внимательный	0,856	ябеда	0,833
	послушный	0,830	хитрый	0,830
	уважительный	0,797	завистливый	0,798
	ответственный	0,770	грубый	0,771
	организованный	0,748	лживый	0,760
	аккуратный	0,683	высокомерный	0,751
	трудолюбивый	0,675	упрямый	0,732
разносторонний	0,657	капризный	0,709	
			обидчивый	0,693
			агрессивный	0,635
2	«Аморальность» (20 %)		«Послушание» (19 %)	
	лицемерный	0,835	послушный	0,895
	жадный	0,810	скромный	0,850
	хитрый	0,800	уважительный	0,849
	капризный	0,769	отзывчивый	0,845
	самодовольный	0,768	добрый	0,840
	лживый	0,755	ласковый	0,769
	агрессивный	0,748		
	лживый	0,732		
	вспыльчивый	0,719		
	грубый	0,700		
	завистливый	0,671		
	упрямый	0,644		
	обидчивый	0,606		
ябеда	0,528			
3	«Коммуникабельность» (9 %)		«Коммуникабельность» (8 %)	
	общительный	0,777	общительный	0,781
	энергичный	0,742	веселый	0,765
	жизнерадостный	0,703	жизнерадостный	0,693
	открытый	0,622	открытый	0,625
активный	0,621	активный	0,612	
4	—		«Рациональный самоконтроль» (5 %)	
			организованный	0,899
			внимательный	0,807
			трудолюбивый	0,739
			умный	0,705
		ответственный	0,667	

Таким образом, присущая первокурсникам когнитивная организация знаний о личности школьника подобна профессионально-педагогической. Отличие заключается только в наличии тенденции к снижению негативной оценочной установки. Однако названная тенденция не является статистически значимой, поскольку между валентностью двух первых категорий не имеется статистически достоверных различий: $\varphi = 1,05$ при критическом $\varphi = 1,64$ для $p \leq 0,05$. Согласно имеющимся в литературе данным (например, С.В. Кондратьева, 1980; Н.В. Кузьмина, 1990 и др.) выбор юными людьми педагогической профессии в основном обусловлен примером конкретного учителя. Вероятно, именно это отношение к учителю как к любимому и обеспечивает большую открытость сознания ребенка, как бы возвращает его на более ранние ступени развития. Такую открытость можно сопоставить с «пра-мы»-сознанием (в терминологии Л.С. Выготского), при котором ребенок не может отделить содержание своего сознания от сознания взрослого. Таким образом, высказанная гипотеза о неосознанном присвоении детьми в процессе взаимодей-

ствия с педагогами существующей у взрослых системы координат в оценке школьника нашла эмпирическое подтверждение.

К пятому курсу ранее единая категория «интеллектуальное послушание» расщепляется на две самостоятельные: «рациональный самоконтроль» и «послушание». Две другие категории («аморальность» и «коммуникабельность») по своему содержанию остаются тождественными. Важно также отметить, что за время обучения у студентов достоверно изменяется и субъективная значимость ведущей категории ($\phi = 2,98$, $p \leq 0,01$). Если на первом курсе специфическая категория «аморальность» следовала за «интеллектуальным послушанием», то на пятом курсе она становится той главной призмой, через которую завтрашние педагоги готовы воспринимать школьника. Иначе говоря, к концу вузовского обучения понимание ученика становится собственно профессионально-педагогическим.

Думается, что происшедшая трансформация полидетерминирована как самим содержанием изучаемых дисциплин (недаром, многие авторитетные специалисты считают проблему психологической подготовки учителя одной из острейших: Я.Л. Коломинский, В.И. Слободчиков, Е.Г. Юдина и др.), так и непосредственным знакомством с реальной педагогической практикой.

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что обыденные представления учителей о ребенке-школьнике как «носителе зла» интериорируются детьми и становятся их собственными представлениями.

Обучение в вузе приводит к следующим изменениям в исходном семантическом пространстве личности школьника:

во-первых, незначительно возрастает когнитивная сложность, то есть в процессе приобретения профессиональных ЗУНов знания собственно о ребенке как «предмете» деятельности педагога фактически «не приращиваются»;

во-вторых, знания дегуманизируются, поскольку к пятому курсу ведущей категорией, опосредующей понимание ребенка-школьника, как и у опытных педагогов, становится категория «аморальность».

Ссылки:

1. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
2. Медведская Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 47–56.
3. Медведская Е.И. Ребенок и Взрослый: особенности их понимания // Адукацыя і выхаванне. 2007. № 12. С. 52–58.
4. Медведская Е.И. Личность ученика: особенности репрезентации в педагогическом и обыденном сознании // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхлогія. 2010. № 3. С. 158–167.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб., 2005.
6. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1983.
7. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21.
8. Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д., 2000.
9. Липай Т.П. О проявлении стигматизации в процессе образования // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 140–141.
10. Петренко В.Ф. Указ. соч.
11. Шмелев А.Г. Указ. соч.
12. Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 2. С. 27–41.
13. Там же.

References:

1. Rean, AA 1990, *Psychology students' knowledge of the individual teacher*, Moscow.
2. Medvedskaya, EI 2007, 'The semantic space of the individual students with different levels of academic achievement in the minds of the teacher', *Questions of psychology*, no. 5, pp. 47-56.
3. Medvedskaya, EI 2007, 'Child and Adult: features of their understanding', *Education and training*, no. 12, pp. 52-58.
4. Medvedskaya EI 2010, 'Student's personality: characteristics of representation in the pedagogical and everyday consciousness', *Bulletin of Brest university. Ser. 3. Philology. Pedagogic. Psychology*, no. 3, pp. 158-167.
5. Petrenko, VF 2005, *Basics psychosemantics*, St. Petersburg.
6. Shmelev, AG 1983, *Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological foundations and psycho-diagnostic capabilities*, Moscow.
7. Kagan, VE 1992, 'Totalitarian mentality and child: family education', *Questions of psychology*, no. 1-2, pp. 14-21.
8. Demoz, L 2000, *Psychohistory*, Rostov-on-Don.
9. Lipay, TP 2004, 'On the manifestation of stigma in education', *Sociological Research*, no. 10, pp. 140-141.
10. Petrenko, VF 2005, *Basics psychosemantics*, St. Petersburg.
11. Shmelev, AG 1983, *Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological foundations and psycho-diagnostic capabilities*, Moscow.
12. Shmelev, AG, Pokhilko, VI & Kozlovskaya-Telnova, AY 1991, 'The representativeness of personality traits in the minds of the Russian language', *Psychological Journal*, vol. 12, no. 2, pp. 27-41.
13. Shmelev, AG, Pokhilko, VI & Kozlovskaya-Telnova, AY 1991, 'The representativeness of personality traits in the minds of the Russian language', *Psychological Journal*, vol. 12, no. 2, pp. 27-41.