

Карим Будауд

аспирант

Институт психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-97628

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ПОСТРОЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В АЛЖИРЕ

***Аннотация:** в статье рассмотрены социальные представления учителей-стажеров на начальном этапе обучения и то, как эти представления влияют на формирование идентичности учителя. Автор обнаружил, что эти социальные представления являются ориентиром и якорем для будущих учителей. Конфликты возникают из-за несоответствия между идентичностью для себя и идентичностью для других. Другими словами, различие, которое имеет место, основано на определении между обществом и личностью. Подчеркивая важность социальных репрезентаций в построении обучающего себя, работа проливает новый свет на процесс построения профессиональной идентичности.*

***Ключевые слова:** учитель-стажер, педагогическая профессия, начальная подготовка учителей, культурная идентичность, профессиональные навыки, социальные представления.*

Идентичность учителя, которая сегодня возникла как независимая область социальных исследований, выдвигает гипотезу о том, что идентичность конструируется в связи с социальными представлениями учителей о своей профессии (Bullough & Young, 2002; Gohier). В соответствии с Abric (2001), функция тождества служит для построения и поддержания идентичности социальной группы; объект существует для отдельного человека или группы и по отношению к ним. Другими словами, каждый человек формирует представление о себе

в соответствии с тем, что, по его мнению, ему приписывают другие (Mead, 1934; Dubar, 1991; Tickle, 2000). Эбишер и Оберле (2007) обнаружили, что то, как люди чувствуют свое окружение, также зависит от общества, в котором они находятся: «группа, какой бы новой она ни была, никогда не бывает непроницаемой для течений мысли общества, глобальная структура, в которой он установлен, и значения, что эти тенденции передают». Действительно, на человека влияет не только его домашняя группа, но также общество (и все подгруппы внутри него), частью которого он является. Магни и Каругати (1985) продемонстрировали роль, которую социальные представления интеллекта играют среди групп учителей в регулировании конфликтов идентичности. Они говорят, что эти социальные представления позволяют развивать полезную социальную идентичность. Для Молинера (2001) это понятие относится к построению социальной реальности в форме, совместимой с ценностями и интересами данной группы. Именно эта функция идентичности влияет на социальное сравнение, цель которого – сохранить положительный образ группы, к которой он принадлежит. Однако человек может выбрать группу, отличную от его группы принадлежности, что связано с тем фактом, что он «считает, что группа, не принадлежащая ему, вероятно, принесет ему больше престижа и общественного признания, чем группа принадлежности, с которой он это сравнивает» (Aebischer and Oberlé, 2007, p. 51). Нас интересовало понятие «социально сконструированной идентичности» и, в частности, чувство принадлежности к профессиональной группе преподавателей-стажеров второй степени, зарегистрированных в алжирских университетских центрах (государственных университетах). Также нас интересовал вопрос поддержки профессионального перехода стажеров.

Социальная репрезентация – это «форма социально развитого и разделяемого знания, имеющая практическую цель и способствующая построению реальности, общей для социального целого» (Jodelet, 1989, p. 36). Согласно Руперсу (2001), учителя передают набор ценностей и убеждений, разделяемых с другими, совместимых с их профессиональной или личной практикой и иден-

тифицируемых через их представления о профессии, других и самих себя. Именно эти моменты вопросов будут влиять на выбор, который учитель сделает в отношении своей практики, своей репрезентации (знания, убеждения, отношения, ценности, поведение, навыки, цели, проекты, стремления). и его представление о группе учителей (знание профессии, образовательных идеологий и ценностей, системы образования, этики и социальных требований). Работа над социальными представлениями учителей-стажеров в отношении профессии учителя позволяет понять набор информации, мнений и убеждений, которые будут иметь влияние на обучение и формирование личности будущего учителя.

Для сбора репрезентаций преподавателей-стажеров второй степени, обучающихся в алжирском университете, мы отдали предпочтение мультиметодологическому подходу. Наша исследовательская работа проводилась с помощью открытых анкет. Стажеры были вызваны либо при поступлении, либо по окончании обучения с целью сбора социальных представлений о своей профессии (вокруг понятия имиджа учителя) и их обучении. (вокруг понятия профессиональных навыков). Анкеты были проанализированы с помощью программы Lexico III. Было опрошено всего 137 слушателей (77 девушек и 60 юношей). Средний возраст слушателей-мужчин составлял 22,2 года, а женщин-стажеров – 21,5 года. Мы также опросили 44 стажеров в начале и в конце обучения (полуструктурированные интервью) об их социальных представлениях о своей профессии и их обучении. Можно было использовать 41 из записанных интервью (16 мужчин-стажеров и 25 женщин-стажеров в возрасте от 20 до 27 лет). Первая серия полуструктурированных собеседований была проведена в марте 2020 года, а последняя серия собеседований – в конце июня 2020 года, наша цель заключалась в том, чтобы оценить различия между учителями-стажерами в начале и в конце обучения. Этот подход позволил нам понять, как строятся социальные представления. Чтобы более точно изучить преобразующий эффект обучения на репрезентации, был распространен второй вопросник, основанный на словесных ассоциациях. Респондентов попросили разработать

письменную продукцию на основе расстановки приоритетов. Их попросили назвать пять слов, которые пришли им в голову, когда были упомянуты несколько заранее определенных слов, относящихся к профессии учителя. Мы проанализировали 120 опросников свободных словесных ассоциаций с общей нитью (65 мужчин, 55 женщин). Для изучения социальных представлений нас в основном интересовали составляющие представлений (информация, образы, убеждения, социокультурные ценности, идеологии и т. Д.). Поэтому при работе с вербальным материалом мы отдавали предпочтение речи слушателей. Для этого материала мы полагаемся на наши полуструктурированные интервью.

Профессия учителя в Алжире

На протяжении долгого времени отмеченная заботой о «профессионализации», подготовка алжирских учителей подвергалась различным курсам в соответствии с различными реформами, проводимыми министром образования, и проектами, разработанными для содействия развитию «профессиональных учителей». Сегодня этот тренинг призван развивать профессиональные отношения и ценности у будущих учителей, «научить их сосредотачиваться на обучении учащихся, подготовить их к определению образовательных потребностей учащихся и реагированию на них, а также по развитию навыков преподавания. » (MoESTt1, 2004).

Именно на специальном факультете – педагогическом факультете – готовят будущих учителей. В дополнение к обучению, предлагаемому педагогическим факультетом, студент должен выбрать два других факультета, которые готовят его по преподаваемому предмету (предмету специализации). Параллельно проходят профессиональная подготовка и академическая подготовка учителей. С первого курса студент должен посещать занятия по обоим направлениям (профессиональному и академическому). Курсы, предлагаемые педагогическим факультетом, являются обязательными для всех студентов, изучающих педагогические науки. В конце семестра преподаватель-стажер оценивается по каждой учебной единице, выбранной в начале семестра. Тем не менее, существуют непрерывные проверки в виде файла (индивидуального или группового), кото-

рые составляют от 20% до 30% окончательной оценки. Как правило, пишется оценка знаний. Для участия в тестах студент должен посетить не менее двух третей занятий в течение семестра. Оценка D4 – это минимум, необходимый для сдачи диплома. По окончании обучения стажер получает лицензию университета.

Первоначальная подготовка учителей в Алжире уже давно критикуется за несоответствие учебной программы (Digolo, 2006; Kafu, 2006), за неспособность связать теоретическую подготовку с практическим опытом учителей-стажеров (MoEST, 2004; Shiundu & Mohammed, 1996; Abagi & Odipo, 1997) и для сложных условий, таких как большое количество студентов и нехватка учителей; условия, которые ограничивают активное участие будущих учителей в их обучении и приводят к плохой внутренней работе (MoEST, 2004). Если во время обретения независимости в 1963 году работа учителем средней школы в Алжире была довольно престижной профессией, то сегодня считается, что учитель мало вовлечен в свою профессию. Его критикуют за использование традиционной педагогики, ориентированной на учителя (Mohammed, 1996), и за отсутствие профессиональных навыков (MoEST, 2004), необходимых для реагирования на изменения в мире образования. В последнее время усиливается критика в адрес учителей, а в средствах массовой информации создается образ непрофессионального учителя, который часто отсутствует и имеет романтические отношения со своими учениками. Тогда учитель больше не является хранителем социокультурных норм.

Этот образ, созданный СМИ, подкрепляется опытными учителями, которые говорят о скучной профессии:

«Я стал учителем, потому что это был единственный вариант, который у меня был. Я преподавал, пока не получил профессию по своему выбору. Обучение становится скучнее; каждый год это одно и то же. Через некоторое время устаешь... для общества и для учеников учитель – неудачник».

Однако этот переход от престижной и очень избирательной профессии к довольно легко доступной профессии, несомненно, повлиял на социальные представления о профессии.

Социальные представления и построение идентичности

Несмотря на причины, которые мотивируют выбор учеников для обучения профессии учителя, наше исследование подчеркивает существование негативных социальных представлений, которые влияют на построение идентичности. Отчасти они связаны с «отсутствием выбора» у слушателей: фактически, для большинства слушателей курс подготовки учителей является последним выбором после того, как им «не удалось» пройти другие курсы: они хотели бы учиться. бизнес, медицина, право, архитектура...

Для большого числа стажеров начальной подготовки преподавание становится профессией, которой следует избегать. Хотя отчасти виноваты условия труда и низкая заработная плата, трудности, с которыми сталкивается будущий учитель при построении позитивной идентичности, проистекают из самой природы его восприятия учителя, которое по сути является негативным. Это имеет серьезные последствия с точки зрения построения идентичности. Эти негативные представления о профессии появляются в основном тогда, когда субъект считает свою профессию малоценной. Именно такое представление о профессии как о не очень престижной позволяет стажерам оправдывать перед собой и перед другими идеальный профессиональный выбор вне сферы образования. Решение о выборе группы принадлежности, отличной от группы учителей, связано с тем фактом, что индивид «считает, что группа, не принадлежащая к группе, может принести ему больше престижа и общественного признания, чем группа учителей с которой он сравнивает его» (Oberlé & Aebischer, 2007, с. 51).

Психоиндивидуальные, а также социальные аспекты построения идентичности затем проявляются в постоянном обмене мнениями между учителем, между самопознанием и отношениями с другими (Dubar, 2007; Gohier et al., 2001). Другими словами, индивид сталкивается с двойным процессом: первый касается идентичности, приписываемой другими (обществом, СМИ, учрежде-

ниями и т. Д.), А второй – идентичности, которую он приписывает себе. Тогда он должен столкнуться с двойным требованием. Наши результаты подчеркивают наличие противоречивых идентичностей и трудности, с которыми обучаемый может заставить их сосуществовать.

Сложная сожительство «идентичности для себя и идентичности для других»

Если обучаемые часто говорят учителя как заметное, некоторые даже так далеко, чтобы приписать мессианский статус ему, в то же время они вызывают видение других, которые часто отрицательно (немного почитайте, отказ, отказ, непрофессиональный, последний вариант и т. д.). Эта ссылка на другой подчеркивает роль, которую другие играют в построении идентичности будущих учителей. Когда их спросили, что они думают о профессии, многие из опрошенных стажеров указали на внутренние причины своего выбора и описали преподавание как благородную профессию. С другой стороны, когда их спрашивают, что они думают о мнении других о профессии, преподавание становится «полупрофессией».

Однако даже среди тех, кто говорит о внутренней мотивации, мы обнаруживаем, что они не хотят заниматься преподавательской деятельностью. Затем у человека развиваются конфликтные отношения со своей профессиональной группой, подпитываемые несовместимостью между его видением профессии и взглядами других. Обучаемый сталкивается с двумя силами, играющими противоположную роль в построении его идентичности. Парадоксы, которые являются источником трудностей для обучаемых при согласовании своей идентичности для себя и присвоенной идентичности. Отсюда возникают конфликты, которые коренятся в том, что, даже если будущий учитель положительно оценивает ценность учителя, по его словам, другие оценивают ее гораздо меньше. Таким образом, амбивалентные социальные представления вызывают сильную напряженность между профессией, считающейся идеальной, и негативным социальным представлением, которое создается социально.

Существование этих парадоксальных представлений приводит к конфликтам идентичностей и подпитывает желание покинуть профессиональную груп-

пу. Таким образом, стажер, имеющий довольно позитивное представление о своей профессии, все равно будет стремиться дистанцироваться от профессии, которая, по его мнению, оценивается отрицательно. Это уничижительное отношение к профессии также следует тесно связать с условиями труда, которые считаются тяжелыми (отсутствие учебных материалов, низкая заработная плата, тяжелые условия труда). Затем стажер дистанцируется от профессии, которую считает несовместимой со своим личным проектом.

Чтобы справиться с конфликтами идентичности и построить позитивную самоидентификацию, будущие учителя затем применяют различные стратегии. Именно эти стратегии, написанные в личной истории, диктуют приверженность личности.

Динамика идентичности и личные стратегии

Мотивация является определяющим фактором в социальных представлениях обучаемых, поскольку она позволяет понять, что подталкивает человека к участию в обучении, и впоследствии может определить его выбор остаться или оставить профессию. Тогда человек может выбрать преемственность идентичности или, наоборот, выбрать трансформацию идентичности (Kaddouri, 1996).

Динамика трансформации идентичности возникает, когда человек сталкивается с диссонансом, решение которого необходимо найти, чтобы сохранить позитивную самоидентификацию. Это связано с тем, что человек принадлежит к группе, которую он оценивает отрицательно, и желает присоединиться к референтной группе, которую он оценивает положительно. Затем субъект ставит под сомнение свою текущую ситуацию (психологическое сопротивление), которую он считает далекой от идентичности, которую он хочет создать. Второе сопротивление – это социологическое сопротивление. Здесь субъект, который хочет поддерживать межличностные отношения, попытается уменьшить конфликты идентичности. Тогда он будет дистанцироваться от профессии, даже если это для него идеальная профессия, чтобы соответствовать стандартам того, что он считает своей домашней группой. Для стажера, который хочет трансформации идентичности, дистанцирование появляется как реакция на негатив-

ный профессиональный имидж. Эта дистанция позволяет обучаемому (заново) построить позитивную идентичность: он становится, например, «специалистом по географии», а не «учителем географии». Стажер, попадающий в эту категорию, заинтересован в укреплении вне преподавательской профессии. Здесь мы сталкиваемся с людьми, которые имеют рассчитанную профессиональную вовлеченность (Meyer & Herscovitch, 2001). Обучение рассматривается как способ получить доступ к другим профессиям; это первый шаг, потому что он позволяет получить высшее образование, необходимое для профессиональной интеграции. Если этот стажер не желает стать учителем, он, тем не менее, признает, что это необходимо. Его приверженность связана с утилитарной функцией обучения: полученный диплом считается полезным для интеграции в несколько профессиональных областей. Затем университетская степень становится инструментом управления карьерой, который позволяет профессиональную интеграцию и последующее социальное продвижение.

Однако некоторые стажеры считают группу учителей своей домашней группой и частью динамической непрерывности идентичности (Kaddouri, 1996). Другими словами, эти стажеры считают, что участие в обучении является результатом рационального и осознанного выбора. Для них они интегрируют важную профессию.

Предметы здесь выделяют удовольствие и удовлетворение как факторы, которые мотивируют их профессиональный выбор: «Я выбрал этот тренинг [...] Мне нравится преподавать». Затем мы можем вызвать профессиональную вовлеченность в эмоциональной форме (Meyer & Herscovitch, 2001). Другими словами, индивид имеет в виду идентификацию и эмоциональную привязанность к своей профессии. Именно этот образ «благородной профессии» позволяет людям, вовлеченным в логику преемственности идентичности, строить полезную социальную идентичность. Тем не менее, необходимо уточнить, что если эти стажеры желают приступить к профессии после завершения своего обучения, по большей части, это только на определенное время; таким образом, обучение является частью их личных проектов, но на временной основе.

И снова мы видим, как возникают конфликты идентичности, которые возникают в результате того, что идеализированная профессия считается недостаточной на социально-экономическом уровне. В этой позе мы можем увидеть понятие «благородной, но сложной профессии», которое разделяют несколько учеников в соответствии с логикой преемственности личности. Если эти субъекты демонстрируют сильную мотивацию к своему обучению и своей профессии, оказывается, что они по большей части находятся в «защитной» динамике.

В целом стажеры, которые следуют этой логике, осознают важность профессиональной подготовки для формирования своей педагогической идентичности. Однако, если обучение должно помочь будущему учителю развить позитивный и последовательный образ преподавания, наши результаты показывают, что он изо всех сил пытается разрушить негативные представления. Нас особенно интересовало влияние стажировки на социальные представления и построение идентичности.

Стажировка и формирование личности студентов-преподавателей

Сейчас принято считать, что стажировка является основополагающим фактором формирования профессиональной идентичности. Действительно, для многих учителей-стажеров время, потраченное на курс, представляет собой первый опыт работы в этой области и позволяет провести необходимое сравнение между принципами, изученными в классе, и фактическими действиями в поле.

Согласно результатам нашего исследования, теоретическая подготовка, призванная изменить представление о педагогической профессии, пытается разрушить негативные представления, связанные с сконструированной идентичностью. Но хотя наше исследование выявляет негативные социальные представления, которые влияют на мировоззрение учителя, оно также проливает свет на несколько слабых звеньев в стажировке, которые, по нашему мнению, влияют на обучающую личность стажеров.

Действительно, для многих стажеров время, проведенное на местах, только подтверждает их плохое видение учителя. В таком случае стажировка воспри-

нимается как «период, который нужно вытерпеть», а не как момент обучения: «Это был стресс, мы считали дни» (стажер в конце обучения). Этот стресс возникает из-за неспособности обучаемого найти свое место в принимающем учреждении и из-за его ощущения, что его не считают принадлежащим к обучающей группе.

Ощущение того, что тебя не узнают, также присутствует в дискурсе обучаемых, которые часто чувствуют себя изолированными и изолированными. Действительно, будущие учителя чувствуют недостаток поддержки со стороны преподавательского состава, который относится к ученикам не как к будущим учителям, а скорее как к «людям перехода». Тогда они чувствуют себя плохо принятыми; свидетельства, собранные во время полуструктурированного интервью, здесь очень важны:

«Нас было семеро. Семь практикантов из университета, и во время первой встречи со школой и даже во время первой встречи с учителями директор даже не представил нас. В такой атмосфере мы работали на протяжении всей стажировки.

Они также чувствуют себя эксплуатируемыми: «Мы были как слуги, с нами обращались как с горничными».

Хотя стажеры говорят, что могут связаться с менеджером «в случае возникновения проблемы», большинство из них никогда этого не делали и, в свою очередь, ни разу не связались с ними. Это отсутствие надзора, на наш взгляд, свидетельствует о наличии неоднозначного партнерства между учебным центром и соответствующими учреждениями:

«Нет, связаться было не с кем. Ну, там была директриса, но она только что приехала, она мало что могла сделать. А еще есть директор по стажировке, но это того не стоило. Добраться до нее невозможно. Мы страдали, но мы сказали себе, что это не продлится долго, мы должны продолжать».

С другой стороны, наши результаты показали, что некоторые стажеры считают, что обучение не обеспечивает достаточного количества тестов. Затем ученик обращается к своей памяти, чтобы учить и выстраивать обучающую

личность. Именно они могут повлиять на его самоконструирование, его педагогическую практику и его профессиональное развитие: «Я не знаю [как я буду учить]. Думаю, я буду поступать так, как раньше делала моя учительница французского».

Заключение

Задача нашей работы заключалась в наблюдении за социальными представлениями учителей-стажеров на начальном этапе обучения. Мы показали, что социальные представления учителей-стажеров о своей профессии по-прежнему сильно зависят от социальной среды. Таким образом, негативное мнение, которое эти будущие учителя связывают с профессией, связано не столько с реальным опытом, сколько с тем, что, по их мнению, является видением общества. Если часть стажеров желает оставить профессию, часть все же не бросает. Далее можно было бы присвоить проанализировать более подробно социальные представления последнего и способ, в котором они строят свою личность учителя.

Более того, вполне вероятно, что стажировка, которая является первым и единственным профессиональным опытом для большинства стажеров, является моментом проб и ошибок, когда стажер не решается слишком дистанцироваться от «предлагаемой модели», но которая, в то же время, может развить учительскую идентичность. Это связано с другим важным вопросом: когда происходит трансформация социальных представлений? В таком случае было бы целесообразно проследить развитие стажеров, вступающих в педагогическую профессию, чтобы изучить процесс построения идентичности.

Подготовить «профессиональных» учителей непросто, особенно потому, что процесс профессионализации сложен и часто требует участия нескольких участников. Перрену (1994) правильно замечает, что формальная учебная программа сама по себе не имеет оправдания. Другими словами, формальная учебная программа имеет значение и интерес только в отношении конкретной преподавательской и учебной деятельности, которую она поможет вдохновлять, координировать и согласовывать. Затем возникает необходимость определить учеб-

ный проект, позволяющий развить четко определенные навыки и поясняющий порядок приема, контроля и оценки стажировки. Такая программа должна учитывать социальные представления будущих учителей. Затем это дало бы обучающимся возможность сопоставить свои представления с реальностью, выразить их вербализацией, поделиться ими с другими членами профессиональной группы с целью деконструкции негативных социальных представлений.

Список литературы

1. Абаги О. Эффективность начального образования в Кении: ситуационный анализ и последствия для реформы образования: дискуссионный документ № DP 004/97 / О. Абаги, Г. Одипо. – Найроби: Институт анализа политики и исследований, 1997.
2. Байяк С. Работа репрезентаций в формировании десигнантов // Л. Пакуэ, М. Альтете, Э. Шарлье и П. Перрену (реж.). Бывшие профессиональные исполнители. – Брюссель: Де Бек, 1996. – С. 41–61.
3. Богонко С.Н. История современного образования в Кении (1895–1991). – Найроби: братья Эван, 1992.
4. Булло Р. Обучение преподаванию в качестве стажера: эмоции и личность / Р. Булло, Дж. Янг // Развитие учителя. – 2002. – Т. 6. – №3. – С. 417–431.
5. Гохье К. Идентификатор строительства на профессиональном плане: динамический процесс и взаимодействие / К. Гохье, М. Анадон, Й. Бушар [и др.] // Обзор педагогических наук. – 2001. – Т. 27. – №3. – С. 3–32.
6. Диголо Д.О. Проблемы образования в Кении в 21 веке // Педагог. Журнал школы образования Университета Мои. – 2006. – Т. 1. – №1. – С. 15–18.
7. Дубар К. La социализация. Строительство социальных и профессиональных идентичностей. – Париж: А. Колин, 1991.
8. Каддури М. Место проекта в динамике идентичности учителей // Учителя Европы и Америки. Личность и вопросы обучения. – Париж: INRP, 1996.
9. Касу П. Проблемы педагогического образования в 21 веке, опыт Кении // Воспитатель. Журнал школы образования Университета Мои. – 2006 – Т. 1. – №1. – С. 9–16.

10. Колдрон Дж. Активное участие в построении учителями своей профессиональной идентичности / Дж. Колдрон, Р. Смит // Журнал учебных программ. 1999. – Т. 31. – №6. – С. 711–726.