

Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе)

А. А. Бочавер

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории
«Психология здоровья» Московского городского психолого-педагогического
университета, Москва*

В обзоре представлены данные зарубежных исследований, посвященных убеждениям учителей о своем профессиональном опыте, возможностях их изучения и модификации. В качестве основного предмета анализа выбрана метафора, поскольку она в свернутом виде отражает структурирующие опыт представления и убеждения. Изучение метафор позволяет в данном случае увидеть основные взаимосвязи, касающиеся ролей ученика и учителя и задач обучения в целом в представлении конкретного учителя. Метафоры являются «точками входа» в истории учителей об их убеждениях, о том, откуда они возникли, кем поддерживались и что они дают их обладателю. Они же могут служить эффективным инструментом при разработке профилактических программ, направленных на предупреждение у учителей профессионального выгорания и повышение направленности на самореализацию.

Ключевые слова: убеждения учителей, осмысление опыта, профилактика выгорания, метафоры учителей, метафоры обучения.

Введение

Одной из наиболее актуальных задач психологии здоровья на сегодня является изучение последствий и профилактики профессионального выгорания специалистов различных областей. В этом контексте представляется чрезвычайно важным уделять внимание субъективным представлениям специалистов о своей работе: какими ценностями и убеждениями они руководствуются, каким образом конструируют свои отношения на рабочем месте, как осмысливают свой профессиональный опыт. Опираясь на идеи социального конструкционизма и когнитивной тео-

рии метафоры, мы полагаем, что реальность конституируется через язык и реализуется через нарратив; понятийные схемы, концепты, истории, которыми пользуются люди для описания своего опыта, и конструируют то, как они его проживают.

Существует обширный пласт исследований, посвященных убеждениям относительно своего опыта у учителей: это одна из наиболее изученных психологами профессий. В связи с этим мы в данном обзоре будем опираться на данные исследований, посвященных представлениям учителей о своей работе — о процессе обучения и о роли в нем преподавателя. Материалом для анализа

стал ряд зарубежных статей и монографий, опубликованных в 1980—2011 гг.

Метафора

Наиболее сжатой и емкой формой истории является *метафора*. Она структурирует мышление, восприятие и деятельность человека, в ней высвечивается квинтэссенция значимых характеристик предмета [18]. Метафора — это не просто фигура речи, в ней концентрируется механизм мышления, который позволяет моделировать и «овеществлять» первичный опыт. Метафору можно рассматривать в качестве способа психологического моделирования, приводящего к новым формам концептуального понимания. Этот процесс можно сопоставить с теорией личностных конструктов Келли [16], в которой конструирование знания объясняется через конструирование первичного опыта: в данном случае метафора — это тип опирающейся на опыт конструкции, приводящей к новому концептуальному знанию. Большая часть человеческих концептуальных систем структурируется через метафорические отношения [18].

Метафоры часто используются учителями в качестве удобного инструмента для объяснений в процессе обучения, поскольку предоставляют человеку возможность дать чему-либо имя, придать смысл и понять обстоятельства, в которых он оказался [27]. Однако и собственно процесс преподавания концептуализируется учителями посредством метафоры. Как подчеркивают Collins и Green, метафора позволяет свести целую философию обучения к одному понятному образу [7]. Так, например, метафо-

ра учителя как привратника, хранителя ворот (gatekeeper) иллюстрирует идею, что учитель — центральная фигура, формирующая (и оформляющая) процесс получения учеником знания [11]. Выявление метафор и моделей, которые используют учителя для понимания обучения и преподавания, позволяет увидеть лично значимые содержания, понять, как выглядит реальность в их представлении, а это очень важно, поскольку именно этими представлениями (образами, метафорическими паттернами) учителя неосознанно руководствуются, обдумывая происходящее в их работе [23; 37].

Метафору используют, когда надо объяснить и понять что-то неясное, абстрактное, новое или очень отвлеченное. И в этом смысле знание и путь человека к этому знанию (образование, обучение) — очень отвлеченный предмет, над которым размышляли множество людей, продвигавших в разное время различные инновационные теории образования [36]. Однако систематически изучать убеждения, которые будущие учителя привносят в свои обучающие программы, психологи стали лишь в последние два десятилетия [4; 5; 26 и др.]. Исследователи изучают не только убеждения будущих учителей относительно учеников и классов, но и их представления о себе как об учителе. Они свидетельствуют, что эти убеждения влияют как на то, что учитель думает и делает во время преподавания, так и на то, как он в целом осмысляет опыт преподавания.

Метафора обучения рассматривается как «прототип», «схема» знания о мышлении учителей [23]. Carter рассматривает метафору как средство для моделирования учителями понимания своей рабо-

ты и обмена сообщениями и значениями, которые сложно выразить буквально [6]. Таким образом, метафоры служат надежным источником получения знаний о мыслях и чувствах учителей относительно их работы в более широком контексте общества и культуры [8]. Jerome Bruner указывает, что при попытках теоретизировать образовательные практики следует брать в расчет «фольклорные, народные теории» (folk theories), которыми пользуются вовлеченные в обучение участники [2].

Таким образом, личные представления и убеждения учителей определяют образовательную практику в классе. Распознавание и изучение этих метафор имеет большое значение для психологической помощи учителям. Осознание актуальных, действующих метафор в специально разработанном контексте может помочь учителям и школе в целом понять, каким образом они учат и учатся, и как они видят свои роли и цели в обучении и преподавании [38].

Создание индивидуальной метафоры может быть результатом попытки осмысления человеком своего преподавания [32]. Кластер метафор как совокупность способов понимания своей работы учителями в отдельном контексте «картирует» культуру их практики и, возможно, обозначает социальные источники и силы, которые задают форму дискурса учителей и их практики с точки зрения истории профессионального развития [37].

Как пишет Cook-Sather [9], когда кто-то постигает метафору, он не только переосмысливает свои отношения, поддерживавшиеся этой метафорой. В результате этого переосмысления меняется его участие и включенность в мир. Превращение метафоры, которая управляет

мыслями и поступками человека, в осознанную и явную, — это не просто теоретическое упражнение, это способ усложнить и прояснить свое понимание и возможность обдуманно конструировать свои отношения.

Методы обнаружения метафор

Как правило, исследуемые метафоры — это метафоры, порожденные респондентами в спонтанной речи в процессе интервью (возможно, под влиянием наводящих вопросов интервьюера), они выявляются в текстах расшифровок интервью. Однако существуют и специальные методики, направленные на выявление и/или конструирование метафор.

Так, существует методика «Задание на конструирование метафоры» (Metaphor Construction Task, МСТ), где респонденту предлагается: а) сравнить с чем-либо преподавание и изучение, сконструировать собственную метафору и описать, как в ней представлены учителя, ученики и процессы преподавания и изучения; б) сделать рисунок, иллюстрирующий эту метафору преподавания и изучения. В среднем на выполнение задания у учителя уходит около 45 минут, после чего с ним проводится детальное обсуждение метафоры, рисунка и лежащих в основе идей [3].

Существует также опросник «На что была похожа школа» (What was School Like), широко используемый в разных странах и состоящий из ряда метафор, с которыми предположительно респондент соотносит свой опыт обучения в младшей и средней/старшей школе. Перечень метафор основан на материалах предшествующих исследований [21].

Saban, Kocbeker и Saban в своем исследовании использовали экспресс-метод, прося респондентов дописать единственное неоконченное предложение: «Учитель — как ..., потому что ...» (A teacher is like... because...) [29].

Метафоры обучения

Очевидно, что важнейшей характеристикой профессии учителя и преподавателя является необходимость взаимодействовать с другими людьми. В связи с этим предполагается, что компетентные учителя должны уметь эффективно общаться («Competent teachers are competent communicators»: [22, с. 46]). В российской образовательной практике учитель должен уметь устанавливать доверительные отношения с учениками и их родителями, разрешать множество конфликтных ситуаций между всеми участниками учебного процесса, уметь соблюдать психологическую дистанцию, необходимую для эффективного обучения. Учитель здесь зачастую выступает в роли воспитателя, выполняя роль скорее референтного взрослого, ролевой модели, представителя власти, тьютора, нежели источника конкретных знаний [1]. Однако зарубежные исследования показывают, что это не всегда так. Martinez, Saulea и Guenter говорят о том, что наиболее распространенной метафорой обучения является метафора передачи знания [23]. Этот образ, например, используют в интервью говорящие на северных китайских диалектах учителя английского языка в Китае, и их метафоры выглядят достаточно неожиданными для российского взгляда. Так, в качестве примеров приводятся следующие цитаты.

- «Он (учитель рассказчика) стал *экономкой*... У меня в голове — *бухгалтерская книга* про всех моих учеников».

- «Я чувствую себя *роботом*, когда проверяю домашние работы учеников. Работая так 12 лет, я стал *опытным рабочим* в этой области».

- «Учитель — это *паромщик*».

- «... Это *перенос*. Там столько всего. Его (знание) *переносят* в нас; мы *наполняем*ся и не знаем, что с этим делать. Было реальное чувство, что в нас что-то *наливают*».

- «У учителей учебник в одной руке, мел в другой, и они *копируют* из учебника на доску».

- «Похоже, что (университетским образованием) *вложено* что-то в меня. Это (знание) — абстрактные вещи, далекие от жизни. Изучение английского — это *собираение ракушек, которые надо потом бережно хранить в корзинке*».

Эти избранные образы показывают, что преподавание может восприниматься учителями как рутинная, монотонная деятельность, в которой нет места самореализации. Напротив, она истощает, она скучна и зачастую разрушительна для личности. Те же учителя используют и метафоры, не связанные с передачей знания, и они оставляют похожее эмоциональное ощущение, например: «Учителя делают пустяки для учеников, работая как *горящие свечи* (*as burning candles*)» (прослеживается идея выгорания, по всей видимости, по-русски бы сказали «на износ»). Или: «В начале моего преподавания я строго следовал учебнику. Стало понятно, что это то же, что *пришпоривать мертвую лошадь*» [39].

Многие исследователи полагают, что убеждения учителей относительно преподавания можно разделить на две груп-

пы: а) центрированные на учителе (и тогда основная метафора — это передача знания от учителя к ученикам), и б) центрированные на ученике (тогда ключевая метафора — конструирование знания учениками), причем собственно убеждения и практика проведения уроков могут быть не согласованы [12; 19; 34]. McGrath, напротив, утверждает, что есть устойчивая связь между убеждениями, установками и практикой [20]. Попытки изменить эти убеждения (например: [24; 25]) указывают на то, что убеждения учителей относительно своей работы весьма стабильны и устойчивы к изменениям.

По данным Yamamoto и коллег, наиболее распространенными для школы (и задействованными в методике «На что была похожа школа») являются метафоры *семьи, команды, сада, цирка, тюрьмы, зоопарка, театральных подмостков, толпы и фабрики* [35]. Исследование будущих учителей в США показало, что они вспоминают свой опыт пребывания в начальной школе как позитивную, целенаправленную социальную жизнь в сплоченном сообществе наподобие семьи или команды. Старшую школу они вспоминают похожим образом, но менее позитивно и с меньшим ощущением сплоченности (появляются образы толпы и тюрьмы) [21]. Эти данные согласуются с полученными ранее данными о студентах в США и других странах [13]. При сравнении метафор, которыми пользуются будущие учителя начальной и средней/старшей школы, Mahlios и коллеги обнаружили большое сходство между ними; различия лишь в том, что: а) будущие учителя начальной школы в 15 % случаев выбирают пункт «другое», в то время как будущие учителя средней и

старшей школы пользуются предлагаемыми метафорами; б) будущие учителя начальной школы более чем в два раза чаще сравнивают среднюю и старшую школу с семьей (43 % по сравнению с 17 %) [21].

Метафоры учителя

Существуют различные перечни более или менее распространенных и типичных метафор, которыми «удобно» описывать учительскую реальность. Так, в качестве метафор, подходящих для описания роли учителя, Fenstermacher и Soltis предлагают метафоры *представителя власти (executive), психотерапевта (therapist), борца за свободу личности (liberationist)* [10]. Ladson-Billings определяет учителя, в частности, как *проводника (conductor), инструктора (coach), передаточного звена (referral agent)* [17]. Наиболее часто упоминаемая в педагогической литературе и вообще популярная в российской и европейской культуре метафора — метафора *родителя*. Учителя оказываются «вместо, на месте родителя», и такое представление наделяет их многими обязанностями и правами, присущим обычно родителю, в отношениях с учениками. Так, «псевдо-родитель» имеет право дисциплинировать ученика-ребенка и отвечает за его безопасность во время уроков. Вариацией метафоры родителя является метафора *«профессионального родителя»* [15].

Эти метафоры достаточно традиционны, в них заложены уже использующиеся в обществе способы понимания и взаимодействия учителя с учениками — в связи с чем есть риск приписывания учителю слишком хорошо очерченной,

фиксированной роли. Любая метафора, которая предлагает уже известные и заданные параметры и свойства, не только ограничивает, но даже является опасной. Она может освободить изучающего свое преподавание учителя от необходимости в текущем порядке интерпретировать самого себя, людей, с которыми он взаимодействует, и свою практику [9].

Saban и коллеги по результатам опроса 1142 будущих учителей предлагают обобщить метафоры, описывающие взаимоотношения учителя и ученика, до 10 основных типов:

1. Учитель — *передатчик знания*, ученик — *пассивный реципиент знания*
2. Учитель — *творец, ремесленник*, ученик — *сырье*
3. Учитель — *целитель /ремонтник*, ученик — *поврежденный индивид*
4. Учитель — *высший авторитет*, ученик — *абсолют послушания*
5. Учитель — *посредник изменений*, ученик — *объект изменений*
6. Учитель — *артист*, ученик — *осознающий зритель*
7. Учитель — *советчик*, ученик — *значимый другой*
8. Учитель — *воспитатель/агроном*, ученик — *растущий организм*
9. Учитель — *помощник/монтажник*, ученик — *конструктор знания*
10. Учитель — *действующий совместно, демократ*, ученик — *активный участник сообщества* [29].

Основанное на данной классификации исследование метафор, характерных для учителей в Таиланде, показало, что доминирующей метафорой (использованной 31 респондентом из 110) является метафора агронома, а именно — образ учителя как *садовника*, который *ухаживает за деревьями* (учениками); образо-

вание рассматривается преимущественно как рост. В целом по выборке около 33 % респондентов используют метафору *воспитателя/агронома*, 29 % — *передатчика знаний*, и 10 % — *высшего авторитета* [3].

Исследование десяти случаев метафорического конструирования я (self) у учителей в Гонконге показало парадоксальность, внутреннюю противоречивость этих конструкций и сосуществование негативного и позитивного образа себя. Так, одновременно могут присутствовать следующие метафоры: учитель — *носитель силы* и учитель — *объект, к которому можно приложить силу. Представитель закона, обвинитель, обвиняемый и преступник. Бог и тот, кого используют для жертвоприношения. Бизнесмен и одновременно товар...* Негативный образ содержит указания на сложности с поддержанием дисциплины в классе, формальные отношения, неадекватное управление со стороны руководства и высокие требования к профессионализму. Метафорические образы, соответствующие позитивному образу я, опираются на конструкты договоренностей, заботы и ответственности [14].

В литературе, посвященной изучению метафор, конструирующих представления учителей об обучении, есть не только констатирующие примеры, но и предложения, какими эти метафоры могут быть.

Так, Razvan Sibii предлагает метафору *компаньона* (companion) как позволяющую наиболее эффективно выстроить отношения между учеником и учителем, найдя баланс между избыточной близостью и чрезмерной отстраненностью. Модель компаньона характеризуется, более всего остального, здоровой близо-

стью между учителем и учеником. Эта близость имеет не романтическую или сексуальную природу. Вместо этого она связана с «дружественным отношением» (*friendliness*) (в противоположность «дружбе», *friendship*), теплотой, индивидуализированным руководством (по возможности максимальным), психологическим комфортом и усиленными коммуникациями в процессе образовательных действий» [31, с. 34]. Учитель-компаньон отчасти играет роль псевдородителя в ее «универсальных» аспектах, поскольку он делится с ребенком жизненным опытом, уважает чувствительность ребенка, старается учитывать потребности ребенка и взаимодействует с ним как с человеческим существом, с которым его объединяют близкие и теплые (несексуальные, многократно подчеркивает Sibii) отношения [31].

Tobin и LaMaster выделяют метафору *артиста, ведущего шоу* (*entertainer*), которая сходна с метафорой компаньона в том, что в обоих случаях учитель должен заработать уважение учеников и их готовность подчиняться его требованиям. *Актер на подмостках* (*teacher as an 'actor on a stage'*) пытается продать свое представление аудитории [33]. Samuels говорит о том, что ожидания учителей связаны с тем, чтобы руководить учениками, а ожидания учеников — с тем, чтобы сопротивляться учителям [30]. Соответственно, учителя, особенно имеющие мало опыта работы в классе, должны осознавать, что уважение учеников — отнюдь не присутствующее изначально явление, а то, что им предстоит заработать.

Pomson и Gillis описывают эвристические возможности метафоры учителя как *чужака* (*чужестранца, stranger*) в специфической, но распространенной

ситуации, когда учитель преподает, оказавшись в непривычной среде, например, в чужой стране: эффективное обучение может быть построено не только на сходстве учителя и ученика, но и на различиях, и особенно значимая ясность, осознанность у учителя может наступать именно в тот момент, когда он оказывается в непривычных условиях, а его идентичность внутренне конфликтна и нуждается в переосмыслении [28].

Таким образом, мы показали, что метафоры являются выражением, отображением, концентрированной формой, с одной стороны, убеждений, с другой, структурирования опыта для учителей. Их можно использовать в коррекционных целях для профилактики профессионального выгорания, повышения профессиональной эффективности учителей и усиления их направленности на самореализацию. Попытки изменения убеждений учителей обычно сопряжены с сильным сопротивлением и напряжением с их стороны. В качестве основных принципов, облегчающих учителям задачу трансформировать свои убеждения, являются: (1) экспликация, прояснение имеющихся у них убеждений; (2) побуждение учителей к осознанию своих привычных убеждений, обсудить и оценить возможные альтернативы и спроектировать самих себя в контексте этих альтернативных убеждений; (3) погружение учителей в центрированную на учениках среду; (4) уменьшение ложной обратной связи и поощрение критического осознания и корректирующей обратной связи относительно наблюдений в классе за собой и другими; (5) сотрудничество с коллегами в обмене ме-

тодами и опытом, экспериментировании, развитии альтернативных педагогических стратегий; (б) обращение напрямую к опыту проведения уроков для получения нового понимания обучения и учеников [3].

В целом можно говорить, что для исследователя метафоры являются превосходным инструментом: а) распознавания актуальных убеждений и установок учителей относительно своей работы («диагностики»), б) помощи в осознании и модификации этих убеждений и установок («коррекции»). Анализ мета-

фор позволяет выявить уязвимости, несогласования, противоречия в убеждениях. Метафоры являются ярким и действенным инструментом психологической практики, который открывает богатые возможности для экспериментирования и личностного развития специалистов. В связи с этим работа с метафорами имеет большие перспективы в области профилактики профессионального выгорания и помощи специалистам в изменении своих убеждений в сторону большей конструктивности и эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bochaver A., Kasatkin V., Stupak R.* Conflict experience and subjective well-being among teachers in Russia // *Advancing critical perspectives for health and health care*, Adelaide, South Australia, 18–20 April, 2011. P. 33–34.
2. *Bruner J.* The culture of education. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1996.
3. *Buaraphan K.* Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme // *International Journal of Science Education*, First published on: 15 December 2010 (iFirst), 2010.
4. *Bullough R. V.* Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education // *Journal of Teacher Education*, 1991. Vol. 42. № 1. P. 42–51.
5. *Bullough R. V., Knowles J. G., Crow N. A.* *Emerging as a teacher*. New York: Routledge, 1992.
6. *Carter K.* Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching // *Theory into Practice*. 1990. Vol. 29. № 2. P. 109–126.
7. *Collins E., Green J.* Metaphors: The construction of a perspective // *Theory into Practice*. 1990. Vol. 29. P. 2, 1–7.
8. *Connelly F. M., Clandinin D. J., He M. F.* Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape // *Teaching and Teacher Education*, 1997, 13, 7, 665–74.
9. *Cook-Sather A.* Between Student and Teacher: Learning to teach as translation' // *Teaching Education*, 2001, 12, 2, 177–190.
10. *Fenstermacher G. D., Soltis J. F.* *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press, 1992.
11. *Fullan M.* *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2001.
12. *Hancock E., Gallard A. J.* Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 experiences // *Journal of Science Teacher Education*, 2001, 15, 4, 281–291.

13. *Hardcastle B., Yamamoto K., Parkay F. W., Chan J.* Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students // *Teaching and Teacher Education*, 1985, 1, 4, 309–315.
14. *Ho J. W. Y.* Metaphorical Construction of Self in Teachers' Narratives // *Language and Education*, 2005, 19, 5, 359–379.
15. *Jacobsen C.* Violations of the supervisory relationship: An ethical and educational blind spot // *Social Work*, 1991, 36, 2, 130–135.
16. *Kelly G.* The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955.
17. *Ladson-Billings G.* The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.
18. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
19. *Levitt K. E.* An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science // *Science Education*, 2001, 86, 1–22.
20. *McGrath I.* Using insights from teachers' metaphors', *Journal of Education for Teaching*, 2006, 32, 3, 303–317.
21. *Mahlios M., Massengill-Shaw D., Barry A.* Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies // *Teachers and Teaching*, 2010, 16, 1, 49–71.
22. *Mahon J.* Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships // *International Journal of Intercultural Relations*, 2009, 33, 46–56.
23. *Martinez M. A., Sauleda N., Guenter L. H.* Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning // *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17, 8, 965–77.
24. *Meirink J. A., Meijer P. C., Verloop N., Bergen T. C. M.* Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning // *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25, 89–100.
25. *Ng W., Nicholas H., Williams A.* School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching // *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26, 278–289.
26. *Parsons S. C., Brown P. U., Worley V.* A metaphor analysis of preservice teachers' reflective writings about diversity. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 2004, 6, 1, 49–58.
27. *Perry C., Cooper M.* Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on change for teacher educators // *Reflective Practice*, 2001, 2, 1, 41–52.
28. *Pomson A., Gillis M.* The teacher-as-stranger as model and metaphor // *Teacher Development*, 2010, 14, 1, 45–56.
29. *Saban A., Kocbeker B. N., Saban A.* Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis // *Learning and Instruction*, 2007, 17, 2, 123–139.
30. *Samuels R.* Being outside the circle: Postmodern composition, pedagogy, and psychoanalytic theory / Pedagogical desire: Authority, seduction, transference, and the question of ethics, ed. J. Jagodzinski. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2002.
31. *Sibii R.* Conceptualizing teacher immediacy through the 'companion' metaphor // *Teaching in Higher Education*, 2010, 15, 5, 531–542.

32. *Stofflett R.* Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education // *Teaching and Teacher Education*, 1996, 12, 6, 577–89.
33. *Tobin K., LaMaster S. U.* An interpretation of high school science teaching based on metaphors and beliefs for specific roles / *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, ed. E. W. Ross, J. W. Cornett, and G. McCutcheon. Albany, GA: State University of New York Press, 1992.
34. *Van Driel J. H., Bulte A. M. W., Verloop N.* The relationship between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs // *Learning and Instruction*, 2007, 17, 156–171.
35. *Yamamoto K., Hardcastle B., Muehl S., Muehl L.* Metaphorical images of life in young and middle adulthood: An exploration // *Journal of Psychology*, 1990, 124, 2, 143–154.
36. *Yob I. M.* Thinking constructively with metaphors // *Studies in Philosophy and Education*, 2003, 22, 127–138.
37. *Zhao H. Q.* Developing professional knowledge about teachers. Hangzhou, China: Zhejiang Univ. Press, 2009.
38. *Zhao H. Q.* Ways forward with ICT-assisted pedagogy in China // *Theories into practice*. Beijing: National Defense Industry Press, 2008.
39. *Zhao H., Coombs S., Zhou X.* Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change // *Teacher Development*, 2010, 14, 3, 381–395.

Metaphor as a tool for analyzing beliefs (in terms of teacher's sense of his/her work)

A. A. Bochaver

Ph.D in psychology, senior research fellow of the laboratory "Psychology of health", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

The present review contains the description of foreign studies concerning teachers' beliefs of their professional experience, the possibility to reflect on these beliefs and to modify them. Metaphor is regarded to be the constructs under which people organize their ideas and beliefs so it is the main object of analysis in the majority of studies. Metaphor analysis makes it possible to disclose interrelations between the roles of a teacher and a student and the teacher's idea of an ultimate goal of teaching in general. Metaphors are the «input points» in the history of teachers' beliefs. They disclose what these beliefs originate from, who influences them and what they result in. Metaphors can be effective tools in elaboration of prevention programs aimed at prophylaxis of professional burnout and providing teachers' self-actualization.

Keywords: teachers' beliefs, making sense of experience, prevention of professional burnout, teachers' metaphors, educational metaphors.