

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 6

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2016

Сборник содержит статьи, посвящённые формированию психолого-педагогической культуры и компетентности личности. Представлены авторские методические разработки в области подготовки грамотных педагогов и психологов. Акцент сделан на рассмотрении актуальных психолого-педагогических и социально-психологических проблем развития компетентной личности.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, научным и практическим работникам в области образования.

Я. Л. Коломинский, В. И. Козел (научные редакторы), Т. Е. Яценко
(ответственный редактор)

Международная редакционная коллегия:

Т. Ф. Велента, кандидат психологических наук, доцент (Латвийская Республика);
С. А. Изумнов, доктор медицинских наук, профессор (Российская Федерация);
Т. Д. Карягина, кандидат психологических наук, доцент (Российская Федерация);
Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь);
Н. И. Олифирович, кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь);
В. В. Семикин, доктор психологических наук, профессор (Российская Федерация)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент В. Г. Игнатович;
доктор психологических наук Г. В. Лосик;
кандидат психологических наук, доцент Е. М. Семёнова

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Психолого-педагогическая культура и компетентность как ключевые характеристики успешной личности в современном обществе</i>	5
Бабылёва О. Н. Психолого-педагогические аспекты формирования эмоциональной компетентности у родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста	6
Башкирова Ю. В. Качественные изменения в компонентах эмоциональной саморегуляции студентов в условиях специально организованной психологической среды	13
Башкирова Ю. В., Романюк К. В. Взаимосвязь тревожности и страхов с успеваемостью обучающихся младшего школьного возраста	21
Быковская Е. Д. Образ «Я-виртуальное» у женщин с разным уровнем интернет-аддикции в период ранней взрослости	26
Велиева С. В. Педагогические условия профессиональной подготовки педагогов и психологов в области дошкольного образования	36
Водяха С. А. Опросник психологического благополучия: психометрические характеристики	43
Горанская Е. И., Леонова Н. М. Развитие радиологической культуры будущих специалистов в рамках формирования их психолого-педагогической культуры с учётом принципов построения современной системы образования	50
Грицевич Т. Д. Преобладающие копинг-стратегии при оптимистичной направленности личности	58
Гурьянова И. В. Подготовка вожатых к работе в детском оздоровительном лагере	67
Гусева Т. С. Формирование готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению двуязычных детей в образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона	72
Кишеев И. Л., Романюк О. В. Взаимосвязь толерантности к неопределённости и копинг-стратегий у студентов педагогических специальностей	80
Козел В. И. Социально-педагогическая профилактика “self-harm” в подростковой среде	88
Коломинский Я. Л. Формирование психологической культуры личности в процессе непрерывного образования	93
Краснова Т. И. Тьюторское сопровождение подготовки будущих учителей к реализации компетентностного подхода в школе	98
Лисова Е. Н., Аль Лами Али Абдулкадер. Формирование психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности	107
Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Проблема формирования профессионального мировоззрения психолога в ходе самостоятельного освоения образовательной программы	114
Малиновский Е. Л. Персонология любви в гуманитарном образовании	118
Малиновский Е. Л., Жикин М. А. Психологическое осмысление качества бытия посредством его категориального изложения Аристотелем	128

Могучая Н. В. Кризисные переживания в клиническом и психологическом подходах	135
Нестер Е. Ф. Проблема проявления одарённости у детей дошкольного возраста: теоретический аспект	144
Олифирович Н. И. Психологическое консультирование студентов: системно-аналитический подход	150
Олифирович Н. И., Коптева С. И. Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций с уровнем социального интеллекта у будущих специалистов помогающих профессий	162
Пилипчук А. Н. Взаимосвязь профессионального выгорания и склонности к виктимному поведению у педагогов сельских общеобразовательных школ	170
Пуйман С. А. Стереотипы в педагогической деятельности	178
Пуйман С. А. Стереотипы в профессиональной деятельности преподавателей учреждений высшего образования	187
Пузыревич Н. Л. Предпосылки рискованного поведения современных подростков	194
Радионова И. Б. Взаимосвязь материнского отношения и навыков общения ребёнка с аутизмом	200
Рзаева Ж. В., Жерко Д. И., Березиёва Я. В. Эмпатия как профессионально важное качество современного руководителя учреждения образования	211
Рзаева Ж. В., Русак Н. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и эмпатии у педагогов, получающих высшее образование	218
Русецкая Л. А. Социальные представления педагогов о людях с особенностями психофизического развития	223
Савчин М. В. Методологические, теоретические и практические императивы духовной парадигмы психологии	230
Селезнёв А. А. Научно-методическая деятельность филиала кафедры психологии по формированию профессиональных компетенций у студентов	239
Станибула С. А. Совладающее поведение и диспозиционные характеристики личности	247
Тхорик Н. С. Эмпатия как критерий психологической культуры студентов-волонтеров	257
Черепанова И. В., Черепанов О. А. Формирование психологической культуры студентов посредством управляемой самостоятельной работы	268
Яценко Т. Е. Представления субъектов образования о виктимологических компетенциях педагогов	278
Яценко Т. Е., Ващилко Н. П. Взаимосвязь копинг-стратегий и перфекционизма у мальчиков и девочек подросткового возраста	289
Яценко Т. Е., Лушкевич Т. И. Образ «значимого Другого» у аутовиктимных подростков	297
Сведения об авторах	307

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В современных реалиях развития общества на смену эффективно выполняющему свои профессиональные обязанности исполнителю пришёл образ человека инициативного, ответственного, коммуникабельного, толерантного, способного к восполнению недостающих знаний в условиях возрастающего информационного потока и умеющего быстро адаптироваться к новым требованиям и профессиональным жизненным ситуациям. В связи с этим очевидно, что владение психолого-педагогической культурой и компетентностью является основой профессиональной и жизненной успешности личности. Если ранее указанные понятия рассматривались преимущественно применительно к профессиональной подготовке специалистов, то в настоящее время ракурс их изучения существенно расширяется. Существующие на данный момент разноплановые социально-психологические и педагогические проблемы функционирования общества и отдельных категорий индивидов убедительно доказывают важность владения личностью психолого-педагогической культурой и компетентностью. Они необходимы для конструктивного выстраивания профессиональных, межличностных, детско-родительских и супружеских отношений, для эффективного совладания со стрессовыми ситуациями, для оптимизации личностного развития и обеспечения психологического благополучия собственного и других людей. Психологическая компетентность психотехнически нормализует процесс общения, мобилизует психологические ресурсы, повышает мобильность и помехоустойчивость личности.

Представленные в сборнике статьи иллюстрируют широкий спектр психологических и педагогических проблем, выступающих следствием низкого уровня психологической культуры родителей (эмоциональная инвалидизация детей, дефицит коммуникативных навыков у детей с аутизмом), педагогов (эмоциональное и профессиональное выгорание, виктимизация обучающихся, стереотипизация педагогической перцепции), учащейся молодёжи (низкий уровень эмоциональной саморегуляции и успешности обучения, склонность к аутоагрессии и самоповреждениям, виктимное и рискованное поведение), общества в целом (неадаптивные стратегии совладания с кризисными ситуациями, неконгруэнтная самопрезентация в социальных сетях). В сборнике приведены результаты исследований по ряду проблем, являющихся новыми для белорусской психологической и педагогической науки и практики: тьюторское сопровождение подготовки будущих педагогов, формирование виктимологических компетенций у субъектов образования, психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом.

Авторский коллектив сборника надеется, что содержащиеся в нём материалы вызовут интерес у широкой аудитории: не только у исследователей, но и педагогов, практических психологов, родителей и студентов.

Я. Л. Коломинский, В. И. Козел

О. Н. Бабылёва

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуализации вопросов содержания эмоциональной компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, а также её роли и места в полноценном психоэмоциональном развитии ребёнка. Представлены отдельные результаты исследования компонентов соответствующей компетентности родителей (матерей) как основа для организации соответствующего психолого-педагогического взаимодействия. Результаты соотнесены с представлениями о структурных компонентах эмоциональной компетентности, выявленными посредством теоретического анализа. Обозначены некоторые вопросы и принципы развития необходимых компетенций родителей в рамках исследуемой проблемы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, детско-родительское взаимодействие, психоэмоциональное благополучие, эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность.

Введение

Роль совместной с ближайшим окружением эмоциональной жизни ребёнка в его психоэмоциональном благополучии и гармоничном развитии подчёркивалась в трудах многих учёных в истории психологического знания и его современности (А. Адлер, Д. Боулби, А. Я. Варга, О. А. Карабанова, И. Лангмейер, З. Матейчик, Л. Г. Сага-товская, Л. Ф. Шевцова, Э. Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон, В. В. Юстиц-кис, Е. К. Яковлева). В психологических исследованиях отражены такие аспекты исследования проблемы родительско-детского взаимодействия, как изучение становления эмоционального характера ребёнка в семье, нежелательные стили родительского поведения и результаты их применения, типы отношений родителей к детям, лежащие в основе

возникновения аффективных переживаний, влияние эмоционального отвержения на формирование у ребёнка акцентуаций характера, эмоциональная сторона родительско-детских отношений, причины психического неблагополучия в детстве [1]. При этом семейное воспитание, будучи одной из форм социализации, рассматривается с точки зрения взаимодействия родителей с детьми, основанного на эмоциональной близости и защищённости ребёнка.

Исследователями отмечается взаимосвязь эмоций и потребностей, роль первых в развитии личности ребёнка.

Эмоциональная сторона взаимодействия родителей с детьми рассматривается нами, вслед за современными теоретиками и практиками, как важный фактор психоэмоционального благополучия развивающейся личности ребёнка дошкольного возраста.

Детско-родительские взаимоотношения зачастую связывают с понятием власти. При этом указывается власть эксперта, основывающаяся на большей компетентности родителей [2] и понимаемая нами как способствующая гармонизированному развитию ребёнка. Как правило, психологи связывают данный вид власти с принятием родителями социальной ответственности. Достижение последней — продукт развития личности. Становление же родительского поведения, в свою очередь, является одним из главных направлений личностного развития взрослого человека.

Основная часть

В ряде современных теорий эмоция изучается как особый тип знания. В русле данного подхода рассматривается понятие «эмоциональный интеллект», определяемое в научных психологических концепциях как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими [3]. С понятием эмоционального интеллекта тесно связано представление об эмоциональной грамотности — целенаправленном повышении эмоциональной компетентности [4].

Эмоциональная компетентность, находясь в одной плоскости с понятием эмоционального интеллекта, трактуется как система интер- и интраперсональных эмоциональных способностей, основные функции которых — управление эмоционально-волевой сферой собственной и влияние на эмоциональное состояние других людей.

Понятие эмоциональной компетентности, первоначально возникшее в психологии развития, тесно связано с концепцией эмоционального интеллекта. Эмоциональная компетентность — это совокупность интериоризированных мобильных знаний о закономерностях эмоциональной жизни, умений и навыков управления эмоциями и гибкого мышления в области решения социальных задач, связанных с эмоциональными ситуациями [5].

Теория эмоциональной компетентности начала активно разрабатываться вместе с концепцией эмоционального интеллекта в зарубежной (Д. Гоулмен, Дж. Мейер, Дж. Равен, П. Соловей, Р. Стернберг) и отечественной (И. Н. Андреева, Е. В. Либина, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Д. В. Ушаков) психологии. Под эмоциональной компетентностью чаще всего понимают группу способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений путём понимания собственных эмоций и эмоций окружающих. Так, Д. Гоулмен эмоциональную компетентность определяет как высокую проницательность, включающую комплекс способностей к осознанию своих эмоций, эмоциональному самоконтролю и управлению эмоциями, а также к распознаванию эмоций других людей и установлению с ними эффективных отношений [6]. Составляющими эмоциональной компетентности являются открытость к переживаниям, отношение к своим и чужим эмоциям.

Эмоциональная компетентность на современном этапе научного знания рассматривается как интегративное динамическое образование, имеющее собственную структуру. Представлена она индивидуально-личностными особенностями, способностью к пониманию и управлению эмоциональной сферой, конструктивными способами эмоционального реагирования [7]. В структуре эмоциональной компетентности выделяются также когнитивно-регулятивный, аффективно-регулятивный, коммуникативно-регулятивный, нейродинамический компоненты.

Согласно современным исследованиям [8], эмоциональная компетентность содержит внутриличностный и межличностный аспекты, наполненные в своём содержании такими компонентами, как эмоционально-ценностный (внутрилично — это признание ценности эмоций, расширение эмоционального опыта, межлично — принятие эмоций окружающих), когнитивный (на внутри-

личностном уровне — осознание своих эмоций (рефлексия), на межличностном — понимание эмоций других людей (эмпатия)) и регулятивно-поведенческий (соответственно, саморегуляция и влияние на эмоции окружающих).

В качестве методологического основания исследования проблемы можно обозначить: философские положения о развитии, всеобщей связи, взаимообусловленности явлений и предметов действительности; системный подход Б. Ф. Ломова; субъектно-деятельностный подход к анализу психических явлений (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн); теорию культурно-исторического развития Л. С. Выготского; теорию деятельностного опосредования развития психики (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец); подходы к исследованию эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности в трудах И. Н. Андреевой, А. П. Степновой, Т. Л. Шабановой; теоретические аспекты эмоционального развития ребёнка и гармонизации эмоциональной сферы Е. И. Изотовой.

В основу нашего исследования положена точка зрения В. Сатир [9] о необходимости построения родительско-детских отношений по законам эффективного личностного общения, где родитель принимает позицию лидера, призванного научить ребёнка адекватно оценивать и идентифицировать информацию, поступающую из окружающей среды, в первую очередь, формирующую эмоциональный опыт.

Учитывая последнее, а также особую значимость удовлетворения основных потребностей (особенно потребности в аффилиации) ребёнка в обогащении его эмоционального опыта, необходимо руководствоваться принципом использования знаний родителей о своих детях и их индивидуальных характеристиках.

На базе учреждений дошкольного образования Барановичей и Минска (дети в возрасте 4—5 лет (94 человека) и их матери) нами проведено исследование в целях выявления сформированности критериев эмоциональной компетентности матерей, соотносимых с особенностями эмоциональности детей дошкольного возраста (констатирующий анализ произведён с точки зрения психоэмоционального благополучия детей).

Так, основу родительских представлений в области проявления эмоциональности ребёнка, что соответствует внутриличностному

когнитивно-регулятивному компоненту эмоциональной компетентности, для нас, вслед за Е. И. Изотовой [10], составляют: присутствие фактора эмоциональной напряжённости ребёнка, наличие у него знаний и представлений о чувствах, о его эмоциональном поле и стиле, об экспрессивности ребёнка.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1) выявлена степень участия матерей в эмоциональном развитии детей как показателя, определяющего активность родительской позиции в формировании эмоционального опыта ребёнка и, соответственно, помощи в преодолении дисгармонизирующих состояний. Применялась анкета-опросник Е. И. Изотовой;

2) определён уровень эмпатических способностей матерей (межличностный аспект эмоциональной компетентности) посредством методики В. В. Бойко;

3) установлен уровень эмоционального интеллекта по методике Н. Холла;

4) изучены особенности эмоциональных представлений самих детей, использована методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой;

5) диагностированы агрессивные тенденции, наличие ожидаемой агрессии со стороны окружения (тревожности) и уровня психической активности детей. Применялся проективный «Тест руки» (Hand-тест) Э. Вагнера в адаптации Н. Я. Семаго и М. М. Семаго.

Перейдём к описанию полученных результатов.

Были обнаружены каналы эмпатии, которые выражены у наибольшей части матерей, в сравнении с другими каналами, на низком уровне: рациональный канал эмпатии как направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека (39%), а также идентификация как умение понять другого на основе сопереживаний (38%). Для 59% матерей характерен низкий уровень управления своими эмоциями, или самомотивации (в терминологии Н. Холла).

Обнаружилось наличие негативных особенностей эмоционально-личностного развития дошкольников, а их интерпретация подтвердила необходимость соотнесения с показателями эмоциональной компетентности их родителей. Установлена тенденция к преобладанию более низких уровнейых показателей восприятия

детьми эмоций, их понимания и идентификации при низкой степени заинтересованности родителей в эмоциональном и личностном развитии детей. Чем выше степень родительского участия в эмоциональном развитии детей, тем выше адекватность представлений матерей об эмоциональном стиле, (r равно 0,50). Чем выше степень участия родителей в эмоциональном развитии детей, тем ниже пассивность последних, рассматриваемая как эмоционально-личностная характеристика (r равно $-0,37$). Чем более диффузными являются представления родителей об экспрессивности ребёнка, тем ниже степень понимания ребёнком эмоций (r составляет $-0,39$).

Для детей, родители которых показали высокую степень заинтересованности и участия в эмоциональной жизни и развитии детей, согласно интерпретации проективных ответов, характерны показатели высокой позитивной активности (50% против 17% ответов аналогичной категории среди детей, по отношению к которым родители демонстрируют среднюю и низкую степень участия).

Наличие выявленных взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что, находясь в состоянии взаимоизменчивости, некоторые показатели эмоционального развития ребёнка могут изменяться в зависимости от возрастания уровня участия родителей в его эмоциональной жизни. Следовательно, необходимо формирование у родителей компетенций в данном направлении.

Гармонизация эмоциональной сферы ребёнка с точки зрения выявленных особенностей требует формирования представлений у родителей о проявлении ребёнком эмоциональной возбудимости, заторможенности или ситуативной реактивности, о его эмоциональном поле, факторах эмоциональной напряжённости и негативных показателях эмоционального развития.

Заключение

Особого психолого-педагогического внимания требует формирование у родителей эмоциональной компетентности. Это возможно за счёт оптимизации степени и характера участия родителей в эмоциональной жизни ребёнка; обогащения их представлений о признаках эмоциональности ребёнка; усиления эмоциональной составляющей образа ребёнка, имеющегося у них; коррекции их родительской позиции; развития у них отдельных каналов эмпатии

(в частности, рационального канала и умений идентификации); повышения уровня их самомотивации в компетентной дифференциации эмоциональных проявлений ребёнка.

Формирование эмоциональной компетентности родителей видится нам эффективным, если содержание и методы работы педагогов-психологов с родителями будут направлены на формирование у них соответствующих знаний и развитие гибких умений: умений обобщения изучаемых эмоциональных явлений и соотнесения их с личным опытом, умений рефлексии переживаний.

Учитывая содержательные компоненты эмоциональной компетентности (анализ эмоций, эмоциональная саморегуляция и самомотивация, управление эмоциями других людей) можно констатировать, что для её формирования подходят практические когнитивно ориентированные, творческие и интерактивные упражнения. Практические когнитивно ориентированные упражнения призваны способствовать развитию категоризации эмоций; творческие и рефлексивные упражнения необходимы для связывания знаний с личным опытом. Анализ ситуаций межличностного общения, вызывающих сильные эмоции, которые препятствуют адекватному поведению, способствует развитию у родителей рефлексии и усиливает их мотивацию. Разбор и проигрывание эмоциогенных ситуаций родительско-детского взаимодействия также создаёт базу для формирования соответствующих компетенций.

В основе отбора содержания и методов работы по формированию эмоциональной компетентности у родителей должны стать принципы научности и доступности, единства теории и практики, сознательности, активности и заинтересованности родителей. Выбор этих принципов обусловлен необходимостью увязывания знаний, умений и навыков в области эмоциональной компетентности с личным аффективно-когнитивным опытом родителей.

Список цитируемых источников

1. Техтелева Н. В. Формирование представлений родителей о характере ребёнка-дошкольника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2008. 211 л.
2. Дружинин В. Я. Психология семьи. М. : КСП, 1996. 279 с.

3. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народ. образование. 2006. № 2. С. 216—223.
4. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 20—27.
5. Марковский И. К. Формирование эмоциональной компетентности у студентов-психологов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 76. С. 176—179.
6. Гоулмен Д. Эмоциональная компетентность / Д. Гоулмен // Психология мотивации и эмоций ; под. ред. Ю. Б. Гиппентрейтер, М. В. Фаликман. М. : ЧеРо, 2006. С. 562—566.
7. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя.
8. Шабанова Т. Л., Шабанова К. В. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов [Электронный ресурс] // Современ. проблемы науки и образования. 2015. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-issledovaniya-emotsionalnoy-kompetentnosti-u-studentov-pedagogov> (дата обращения: 14.04.2016).
9. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту. М. Эксмо-Пресс, 2000. 318 с.
10. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.

Материал поступил в редколлегию 14.05.2016

УДК 159.942.2

Ю. В. Башкирова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

КАЧЕСТВЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В КОМПОНЕНТАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

Условием развития и формирования системы эмоциональной саморегуляции студентов в процессе учебно-познавательной деятельности является специально организованная психологическая среда (далее — СОПС), выполняющая когнитивную, рефлексивную и регулирующую функции, моделирующая оптимальные условия для развития и закрепления способов и умений эмоциональной саморегуляции, оптимизирующая её динамику в процессе учебно-познавательной деятельности студентов.

© Башкирова Ю. В., 2016

Ключевые слова: контрольная группа, констатирующий этап, специально организованная психологическая среда (СОПС), студенты, формирующий этап, эмоциональная саморегуляция, эмпирическая группа, юношеский возраст.

Введение

Содержание, методы, приёмы, формы организации взаимодействия студентов в СОПС формируют умения реагирования на неблагоприятные, психотравмирующие ситуации (контроль качества учебных достижений). Саморегуляция — системный процесс, позволяющий обеспечивать адекватную условиям вариативность, гибкость реагирования субъекта на любом из её уровней [1, с. 56].

Основная часть

Эмпирическое исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 330 студентов I, II и III курсов факультета педагогики и психологии и инженерного факультета в возрасте 16—19 лет (184 и 146 человек на каждом факультете соответственно). Лица женского пола составили 61% (201 человек) от общего числа испытуемых, мужского — 39% (129 студентов).

Перед проведением формирующего этапа эмпирического исследования контрольная и экспериментальная группы (далее — КГ и ЭГ соответственно) сравнивались на предмет наличия различий в показателях компонентов эмоциональной саморегуляции при помощи *U*-критерия Манна—Уитни (поскольку выборочное распределение по всем изучаемым признакам не является нормальным) в программе “STATISTICA” (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Статистические показатели различий в компонентах системы эмоциональной саморегуляции студентов

Переменная	Ранговая сумма (ЭГ)	Ранговая сумма (КГ)	<i>U</i> -критерий	Уровень значимости, <i>p</i>
Эмоциональный интеллект	3 825,5	468,5	1 680,5	0,04
Мотивация достижения успеха и боязни неудач	4 578,0	337,0	1 792,0	0,14
Локус контроля	3 873,0	4 642,0	1 728,0	0,07

Полученные результаты показывают различия в показателях эмоционального интеллекта испытуемых ЭГ и КГ. Тенденции к значимым различиям прослеживаются по таким переменным, как мотивация успеха и боязни неудач и локус контроля. По всем остальным компонентам эмоциональной саморегуляции статистически значимых различий не выявлено, т. е. на начало проведения формирующего этапа исследования существенных различий по изучаемым показателям у испытуемых как ЭГ, так и КГ не обнаружено. Это, в свою очередь, ещё раз подтвердило условие однородности выборок и позволило провести формирующий этап исследования с испытуемыми ЭГ. После проведения формирующего этапа исследования с испытуемыми ЭГ, равно как и с испытуемыми КГ, была проведена повторная диагностика в целях доказательства эффективности коррекционно-развивающей программы, используемой в условиях СОПС. Применялся T -критерий Вилкоксона.

Обработка результатов диагностики до и после формирующего этапа исследования по КГ испытуемых (не включённых в специально организованную психологическую среду) с помощью T -критерия Вилкоксона выявила высоко значимые изменения по таким показателям, как эмоциональный интеллект (T равен 206,5; $p = 0,000001$), мотивация успеха и боязни неудач ($T = 0,00$; $p < 0,000001$) и эмоциональная возбудимость ($T = 392,5$; $p < 0,0005$). В уровне эмоциональной эффективности, доминировании негативных эмоций, эмоциональной напряжённости и эмоциональных барьерах в межличностном общении качественных изменений не произошло. У четырёх испытуемых обнаружены статистически значимые изменения по таким признакам, как эмоциональные барьеры в межличностном общении (T составляет 227,5; $p < 0,01$), неадекватное проявление эмоций (T равен 44; $p < 0,0005$) и негибкость, неразвитость, невыраженность эмоций ($T = 40$; $p < 0,05$).

Этот факт достаточно просто объясняется спонтанным индивидуальным психическим развитием испытуемых в сенситивном юношеском возрасте, находящихся в образовательной среде учреждения высшего образования. По всем остальным признакам статистически значимых изменений не выявлено.

Результаты *T*-критерия Вилкоксона, полученные по ЭГ, свидетельствуют о высоко значимых изменениях до и после проведения формирующего этапа исследования по всем изучаемым переменным ($p < 0,00001$), что подтверждает эффективность СОПС, а также программы мероприятий, проведённых с испытуемыми указанной группы в рамках включения их в специально организованную психологическую среду.

Имеющиеся подтверждения убедительно заявляют, что в условиях СОПС у студентов скорректировались неблагоприятные показатели и блокировались те, которые имели неустойчивый характер проявления в структуре эмоциональной саморегуляции. Например, снизились показатели эмоциональной возбудимости, произошло смещение внешнего локуса контроля на внутренний.

После формирующего этапа исследования при помощи *U*-критерия Манна—Уитни были выявлены статистически значимые различия у испытуемых КГ и ЭГ по каждому из изучаемых компонентов системы эмоциональной саморегуляции (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Статистические показатели различий в компонентах системы эмоциональной саморегуляции студентов после формирующего этапа исследования

Переменная	Ранговая сумма (ЭГ)	Ранговая сумма (КГ)	<i>U</i>	<i>p</i>
Эмоциональный интеллект	6 032,5	2 482,5	337,5	0,00000
Мотивация успеха и боязни неудач	5 532,0	2 983,0	838,0	0,00000
Эмоциональная возбудимость	298,0	5 535,0	835,0	0,00000
Локус контроля	2 327,5	6 187,5	182,5	0,00000
Эмоциональные барьеры в межличностном общении	2 436,0	6 079,0	291,0	0,00000
Неумение управлять эмоциями	2 410,4	6 104,5	265,5	0,00000
Неадекватное проявление эмоций	2 710,0	5 805,0	565,0	0,00000

Окончание таблицы 2

Переменная	Ранговая сумма (ЭГ)	Ранговая сумма (КГ)	U	p
Негибкость, неразвитость, невыраженность эмоций	2 915,0	5 600,0	770,0	0,00000
Доминирование негативных эмоций	3 159,5	5 355,5	1014,5	0,00000
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	3 633,5	4 881,5	1488,5	0,003670

Согласно полученным результатам, высокосignificantные различия выявлены по всем изученным переменным. Так, у испытуемых ЭГ средние показатели эмоционального интеллекта и мотивации успеха и боязни неудач значительно выше, чем у испытуемых КГ ($p < 0,000001$).

Показатели по уровню эмоциональной возбудимости, наличию эмоциональных барьеров в межличностном общении, неумению управлять эмоциями и их негибкости, неразвитости, неадекватному проявлению, доминированию негативных эмоций и нежеланию сближаться с людьми на эмоциональной основе в ЭГ значительно ниже, чем в КГ ($p < 0,005$).

Кроме этого, в ЭГ установлена динамика относительно локуса контроля. После формирующего этапа эмпирического исследования отмечается существенное преобладание испытуемых с интернальным локусом контроля, в то время, как в КГ по-прежнему наблюдается преобладание экстернального локуса контроля.

Нас интересовали изменения в уровне учебных достижений студентов как КГ, так и ЭГ.

Оказалось, что показатели успеваемости у испытуемых ЭГ группы после включения в СОПС значительно улучшились. Средние значения по выборке испытуемых рассчитывались исходя из десятибалльной шкалы оценивания учебных достижений (таблица 3).

Данные свидетельствуют о том, что до включения респондентов в СОПС средний балл успеваемости составлял 6,6; после окончания работы формирующего этапа исследования — 7,6. В свою очередь

Т а б л и ц а 3 — Средние значения успеваемости студентов ЭГ до и после включения в СОПС

Показатель	До включения в СОПС	После включения в СОПС
Общий показатель по выборке	430,4	493,7
Среднее значение по выборке	6,6	7,6

показатели успеваемости у испытуемых КГ претерпели изменения в сторону уменьшения средних значений результатов экзаменов (таблица 4).

Таким образом, в начале формирующего этапа эмпирического исследования средний балл успеваемости в КГ составлял 7,08; после завершения — 6,97, что говорит об относительной его стабильности и отсутствии изменений в сторону улучшения у представителей данной группы.

Гипотеза о том, что включение респондентов в СОПС повышает уровень успеваемости, была статистически подтверждена с помощью коэффициента конкордации Кендалла для связанных выборок и *T*-критерий Вилкоксона. При $p < 0,05$ гипотеза нашла своё подтверждение. Представим статистические показатели проверки гипотезы о динамике уровня успеваемости студентов в условиях СОПС (таблица 5).

Статистические показатели проверки гипотезы «с повышением уровня эмоциональной саморегуляции повышается уровень успеваемости студентов» ещё раз подтверждают, что СОПС является надёжным гарантом для формирования умений эмоциональной саморегуляции студентов.

Т а б л и ц а 4 — Средние значения успеваемости испытуемых КГ до и после включения в СОПС

Показатель	До включения в СОПС	После включения в СОПС
Общий показатель по выборке	460,20	453,60
Среднее значение по выборке	7,08	6,97

Т а б л и ц а 5 — Статистические показатели динамики уровня успеваемости студентов

Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
Медиация разностей между переменными «Успеваемость. Формирующий этап» и «Успеваемость. Констатирующий этап» равна нулю	Критерий знаков для связанных выборок	0,000	Нулевая гипотеза отклоняется
Медиация разностей между переменными «Успеваемость Формирующий этап» и «Успеваемость Констатирующий этап» равна нулю	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	0,000	Нулевая гипотеза отклоняется
Медиация разностей между переменными «Успеваемость Формирующий этап» и «Успеваемость Констатирующий этап» равна нулю	Коэффициент конкордации Кендалла для связанных выборок	0,000	Нулевая гипотеза отклоняется

По результатам исследования можно говорить о существенных положительных изменениях в компонентах эмоциональной саморегуляции и успешности студентов ЭГ в учебной деятельности. Результаты исследования заявляют о необходимости активного использования СОПС для студентов в процессе контроля уровня учебных достижений ввиду существенных положительных изменений в эмоциональной саморегуляции и учебной успешности студентов учреждений высшего образования.

Заключение

На основании результатов формирующего этапа исследования можно сделать определённые выводы.

При естественном ходе учебно-познавательной деятельности у студентов (126 испытуемых с низкими показателями эмоциональной саморегуляции) статистических значимых изменений в компонентах системы эмоциональной саморегуляции не проис-

ходит. На уровне тенденции выявлены различия, зафиксированные в показателях эмоционального интеллекта, мотивации успеха и боязни неудач, локуса контроля.

После формирующего этапа исследования по КГ испытуемых (65 человек), не включённых в специально организованную психологическую среду, высоко значимые изменения выявлены в следующих компонентах эмоциональной саморегуляции: эмоциональный интеллект, мотивация успеха и боязни неудач и эмоциональная возбудимость.

Динамика переменных по ЭГ подтверждается высокосignификантными изменениями после проведения формирующего этапа исследования по всем изучаемым признакам, что подтверждает эффективность проведённых со студентами развивающих занятий в рамках включения их в специально организованную психологическую среду. Это позволило студентам улучшить неблагоприятные показатели в системе эмоциональной саморегуляции.

У испытуемых ЭГ средние показатели эмоционального интеллекта и мотивации достижения успеха значительно выше, чем у испытуемых КГ. Показатели по уровню эмоциональной возбудимости, наличию эмоциональных барьеров в межличностном общении, неумению управлять эмоциями и их негибкости, неразвитости, неадекватному проявлению, доминированию негативных эмоций и нежеланию сближаться с людьми на эмоциональной основе в ЭГ значительно ниже, чем в КГ. В ЭГ установлена динамика относительно локуса контроля. После формирующего этапа исследования отмечается существенное преобладание испытуемых с интернальным локусом контроля, в то время как в КГ по-прежнему наблюдается преобладание экстернального локуса контроля.

Программа СОПС повышает уровень эмоционального интеллекта, блокирует эмоциональные барьеры и помехи в установлении позитивных эмоциональных контактов, снижает уровень неуправляемой эмоциональной возбудимости, изменяет мотивационный полюс и локус контроля студентов. В процессе погружения в СОПС у студентов формируются умения, которые способствуют оптимизации эмоционального поведения не только в процессе контроля учебных достижений, но и в учебно-познавательной деятельности. Происходит

преобразование структурных компонентов системы эмоциональной саморегуляции, которые проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности студентов.

Список цитируемых источников

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М. : Прогресс, 2002. 198 с.

Материал поступил в редколлегию 22.05.2016

УДК 159.99

Ю. В. Башкирова, К. В. Романюк

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуализирована проблема взаимосвязи школьной тревожности и страхов с успеваемостью младших школьников. Приведены дефиниции тревожности. Представлены разработанные практические рекомендации по снижению школьной тревожности и страхов обучающихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, страхи, успеваемость, школьная тревожность.

Введение

На современном этапе развития общества психологической наукой было доказано, что школьное обучение неразрывно сопряжено с таким феноменом, как тревожность.

Согласно А. М. Прихожан, тревожность может выступать как мобилизирующий фактор, который стимулирует развитие интеллек-

туальной, познавательной и личностной сферы младших школьников. Но данная мобилизация возможна лишь при оптимальном пределе тревожности. В тех случаях, когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, она может обуславливать школьные неврозы, мотивацию избегания неудач, снижение интереса к учебной деятельности в целом [1, с. 97].

Школьная тревожность негативным образом влияет на личность и познавательную сферу обучающихся, отрицательно сказывается на их стрессоустойчивости и здоровье, приводит к формированию школьных страхов, следованию надуманным ритуальным действиям, односторонним увлечениям школьника, агрессивному поведению детей, «соматизации тревожности» или «уходу в болезнь».

Основная часть

В психологической литературе можно встретить различные определения понятия тревожности. Большинство исследователей признают необходимость рассматривать его дифференцированно — как ситуативное явление и как личностную характеристику с учётом переходного состояния и его динамики.

Так, Я. Л. Коломинский высказывается о том, что тревожность — это черта личности, связанная с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обусловленными постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [2, с. 56].

По определению Р. С. Немова, тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [3].

Согласно А. В. Петровскому, тревожность — это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги, и один из основных параметров индивидуальных различий [4].

В свою очередь А. М. Прихожан определяет тревожность как устойчивое личностное образование, проявляющееся в склонности переживать объективно нейтральные ситуации, содержащие угрозу самооценке, представлению о себе, личностным интересам и ценностям. Автор считает, что тревожность — это переживание эмо-

ционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности [5].

Согласно взглядам А. М. Прихожан, переживаемый обучающимися младшего школьного возраста эмоциональный дискомфорт напрямую или косвенно связан с обучением в школе. Следовательно, особую важность приобретает исследование школьной тревожности. Школьная тревожность, согласно интерпретации исследователя, проявляется в склонности обучающихся оценивать большинство учебных ситуаций как содержащие опасность, отражающие эмоциональное неблагоприятие, а также оказывающие дезорганизирующее влияние на учебную деятельность [6, с. 137].

Таким образом, основываясь на концептуальных положениях А. М. Прихожан, нами был проведён анализ психолого-педагогической литературы, который позволил выделить причины формирования устойчивой школьной тревожности, напрямую связанные с успеваемостью обучающихся младшего школьного возраста:

1) особенности организации учебного процесса (несоответствие программы обучения способностям познавательной сферы обучающихся, высокие учебные перегрузки, часто повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации, оформление школьных помещений). Согласно экспериментальным данным российских учёных, более высоким уровнем тревожности обладают обучающиеся частных школ и дети, обучающиеся по развивающим программам (А. С. Гормин, И. Б. Терегкина);

2) личностные особенности учителя и его специфика взаимодействия с обучающимися (предъявление высоких требований к ученикам, эмоциональная неустойчивость, авторитарный стиль общения, рассуждающе-методический стиль педагогической деятельности);

3) особенности детско-родительских отношений (высокая тревожность родителей, несоответствие детей «престижным устремлениям родителей»);

4) проблемы во взаимоотношениях обучающихся с одноклассниками;

5) индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось установление взаимосвязи тревожности и успеваемости обучающихся младшего школьного возраста.

Базой проведения исследования выступило Государственное учреждение образования «Гимназия № 3 г. Барановичи».

Выборку испытуемых составил 51 обучающийся младшего школьного возраста: 30 девочек и 21 мальчик.

Для реализации поставленной цели были использованы методики: «Шкала явной тревожности СМАС», адаптированная А. М. Прихожан [7, с. 234], «Страхи в домиках», разработанная А. И. Захаровым [8, с. 128].

Первоначально нами был проведён анализ учебной документации (классного журнала) в целях установления уровня успеваемости обучающихся младшего школьного возраста. По успеваемости обучающиеся были разделены нами на три группы: 1) отличники (средняя отметка за 1-ю учебную четверть — от 9 до 10 баллов); 2) «хорошисты» (от 6 до 8 баллов); 3) неуспевающие (от 5 баллов и ниже).

Группу отличников составили 40% младших школьников, группу «хорошистов» — 60% обучающихся.

Применение методики «Шкала явной тревожности СМАС» в адаптации А. М. Прихожан показало, что 9,80% обучающихся младшего школьного возраста обладают очень высоким уровнем тревожности; 11,76% — явно повышенным уровнем тревожности; 41,17% — несколько повышенным уровнем тревожности; 37,27% — нормальным уровнем тревожности. Нормальный уровень тревожности обучающихся младшего школьного возраста выступает условием адаптации и активизации продуктивной учебной деятельности, в то время как несколько повышенный уровень приводит к ограничению жизнедеятельности одной сферой — учебной.

Явно повышенный уровень тревожности обучающихся младшего школьного возраста обычно имеет «разлитой», генерализованный характер и определяется различного рода ситуациями — как учебными, так и внеучебными, а обучающиеся, у которых диагностирован очень высокий уровень тревожности, составляют «группу риска».

Применение методики «Страхи в домиках», разработанной А. И. Захаровым, показало, что у 19,60% обучающихся младшего школьного возраста наблюдается уровень страхов значительно выше нормы. У 49,02% младших школьников определен уровень страхов выше нормы; у 31,38% — нормальный уровень страхов.

Из представленных выше данных мы можем сделать вывод о том, что для обучающихся младшего школьного возраста свойственен нормальный уровень страхов и уровень страхов выше нормы. Данные показатели свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте наличие страхов имеет определённые функции: адаптационную и функцию повышения эффективности учебной деятельности.

Нами была установлена частота встречаемости страхов у обучающихся младшего школьного возраста. Им свойственны следующие виды экзистенциальных страхов: страх смерти (80%), страх смерти родителей (80), страх пожара (74), страх опоздания (71) и страх войны (66%).

При этом высокий уровень успеваемости младших школьников взаимосвязан с наличием у них страхов (r равно 0,519; $p < 0,05$) и высокого уровня тревожности (r составляет 0,683; $p < 0,05$).

Заключение

Наличие высокого уровня успеваемости в значительной степени обуславливает уровень тревожности и страхов учащихся младшего школьного возраста. Следовательно, уместными являются коррекция тревожности и страхов младших школьников, формирование у них уверенности в себе, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха; психологическое просвещение родителей и педагогов; обучение родителей практическим способам преодоления повышенной тревожности и страхов у детей.

Список цитируемых источников

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : МОДЭК, 2000. 304 с.
2. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Колминский [и др.]. СПб. : Речь, 2007. 240 с.
3. Немов Р. С. Психология : в ? кн. М. : ВЛАДОС, 1997. Кн. 2 : Психология образования. 608 с.
4. Там же. С. 189.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.

6. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2007. 192 с.
7. Дубровина И. В., Акимова М. К. Рабочая книга школьного психолога. М. : Просвещение, 1991. 303 с.
8. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Питер, 2000. 448 с.

Материал поступил в редколлегию 28.04.2016

УДК 159.99

Е. Д. Быковская

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ОБРАЗ «Я-ВИРТУАЛЬНОЕ» У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье раскрывается проблема виртуальной коммуникации и самопрезентации личности в социальных сетях. Описаны результаты эмпирического изучения образа «Я-виртуальное» у женщин в период взрослости. Представлено детализированное описание коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, составляющих образ «Я-виртуальное» у женщин, находящихся на первой стадии интернет-аддикции, увлечённых ресурсами Интернета, а также применяющих интернет-ресурсы без риска развития зависимости. Указаны эмпирически выявленные способы предъявления женщинами указанных качеств в виртуальной коммуникации.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, волевые качества, интернет-аддикция, интеллектуальные качества, коммуникативные качества, образ «Я-виртуальное», социальная сеть, Интернет, эмоциональные качества.

Введение

В современном мире виртуальная коммуникация, осуществляемая в социальных сетях, — первичный и вторичный фундамент построения деловых, дружеских и романтических отношений. Согласно периодизации психического развития Э. Эриксона, уста-

новление близких отношений с представителями противоположного пола — задача, прежде всего, периода ранней взрослости (20—25 лет) [1]. Можно предположить, что женщины данной возрастной категории выступают весьма активными пользователями социальных сетей, у которых формируется образ «Я-виртуальное».

Образ «Я-виртуальное» выступает самостоятельной модальностью образа «Я» в структуре «Я-концепции» личности. Образ «Я-виртуальное» есть представление пользователя социальных сетей о системе личностных качеств, присущих ему как виртуальному коммуникатору.

Образ «Я-виртуальное» может отражать стремление человека сконструировать образ себя в собственном представлении и в представлении других пользователей социальных сетей, позволяющий реализовать фрустрированные в реальной жизни потребности. Это, в свою очередь, порождает проблему неконгруэнтности реальной идентичности и образа «Я-виртуальное» пользователя ресурсов сети Интернет. Данное обстоятельство может рассматриваться как взаимодействие внутренних (индивидуально-психологических) и внешних (особенности виртуальной коммуникации и самопрезентации) факторов формирования аддиктивной формы активности в социальных сетях.

В связи с этим является актуальным изучение содержания образа «Я-виртуальное» у женщин с разным уровнем интернет-аддикции о себе в виртуальном пространстве.

Основная часть

Целью исследования было выявление взаимосвязи образа «Я-виртуальное» у женщин, обладающих различными уровнями интернет-аддикции, в период ранней взрослости. Базой исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 100 студентов в возрасте от 20 до 25 лет, из которых 50 лиц мужского пола и 50 лиц женского пола.

Диагностический инструментарий исследования представлен методикой «Личностный дифференциал» в авторской модификации (исследовательский вариант). Стимульный материал методики включал 39 семибалльных шкал, соответствующих шкалам методики «Большая пятёрка». При работе с личностным

дифференциалом испытуемые отмечали степень выраженности у них личностных качеств в виртуальной коммуникации в социальных сетях. Мы опирались на предложенную отечественным исследователем М. И. Еникеевым классификацию качеств: коммуникативные, эмоциональные, волевые и интеллектуальные [2]. При описании способов предъявления личностных качеств пользователями социальных сетей мы опирались на результаты контент-анализа. Для интерпретации качеств, составивших образ «Я-виртуальное» женщин, мы обратились к дефинициям, приведённым в толковом словаре С. И. Ожегова [3] и в новом толково-словообразовательном словаре [4].

Нами была выделена группа коммуникативных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», выраженных в равной степени у женщин с различным уровнем интернет-аддикции. Женщины предъявляют себя в виртуальной коммуникации как:

1) благосклонных — посредством статусов, комментариев, записей на «стене» персональной страницы, большого количества виртуальных друзей, особенностей коммуникации в личных сообщениях (стремление оказать поддержку собеседнику);

2) обворожительных — с помощью коммуникации в личных сообщениях, комментариев, принадлежности к сообществам, записей на «стене» персональной страницы, фотоматериалов («селфи», выраженная эстетичность, высокое качество и большой объём фотографий), большого количества виртуальных друзей;

3) компанейских — посредством предложений перевести виртуальное взаимодействие в реальность, большого объёма фотоматериалов (отражающих досуг в компании друзей), особенностей коммуникации в личных сообщениях (инициативность, большое количество актуальных бесед с пользователями), большого количества виртуальных друзей, записей на «стене» персональной страницы (отражающих подробные отчёты о досуге с друзьями);

4) смелых — посредством фотоматериалов (отражающих откровенность), активного комментирования записей других пользователей социальной сети, особенностей ведения коммуникации в личных сообщениях (инициативность в установлении виртуальной беседы, высказывание собственного мнения);

5) альтруистичных, проявляющих бескорыстную заботу о благе других людей и готовность жертвовать собственными интересами, — с помощью фотоматериалов, записей на «стене» персональной страницы;

6) разговорчивых, выражающих желание общаться объёмно и с широким кругом пользователей социальной сети, что выражается в особенностях ведения виртуальной беседы (навязчивость, частые обновления бесед, большой объём сообщений, высокая скорость ответов на сообщения пользователей), в записях на «стене» персональной страницы, в активном и объёмном комментировании записей других пользователей, большом количестве виртуальных друзей;

7) самоуверенных, демонстрирующих решительность, чуждость сомнениям и колебаниям, высоко оценивающих собственные силы, — с помощью статуса, фотоматериалов (личные фотографии) и активного комментирования записей других пользователей социальной сети;

8) правдивых, стремящихся оперировать только фактами, что выражается в особенностях ведения коммуникации в личных сообщениях (склонность задавать уточняющие вопросы, высказывать собственное мнение), в объёмной представленности информации о себе на персональной странице, в стремлении предлагать виртуальному собеседнику реальное общение;

9) тактичных, проявляющих такт и вежливость в коммуникации с пользователями социальной сети, — посредством особенностей ведения виртуальной беседы (высокая скорость ответов на сообщения виртуального собеседника, отсутствие «личных» вопросов), редкого комментирования записей других пользователей социальной сети;

10) мягких, кротких, лишённых грубости, легко поддающихся давлению, — посредством фотоматериалов (обработанных в тёплой цветовой тональности и отражающих стенические эмоции), особенностей ведения виртуальной беседы (стремление оказать поддержку виртуальному собеседнику, использование уменьшительно-ласкательных форм слов), аудиоматериалов (классическая музыка);

11) скромных, не имеющих обыкновения подчёркивать собственные достоинства и обладающих умеренностью во всем, — посредством особенностей ведения виртуальной беседы (отсутствие стремления первым начинать беседу, соблюдение норм

приличия), фотоматериалов (малый объём и отсутствие собственных фотографий), малого объёма представленной информации о себе, ограниченного доступа к персональной странице;

12) принимающих, демонстрирующих терпимость к различным мнениям, оценкам и верованиям, — с помощью статуса, комментариев к записям других пользователей социальной сети, принятия виртуальной дружбы от большого количества пользователей, а также с помощью особенностей коммуникации в личных сообщениях (отсутствие собственной точки зрения);

13) нежных, демонстрирующих хрупкость и слабость, — с помощью особенностей коммуникации в личных сообщениях (использование смайлов, уменьшительно-ласкательных форм слов, стремление поддерживать активный ход беседы), фотоматериалов (с родственниками и животными), записей на «стене» персональной странице (о влюблённости);

14) нравственных, соблюдающих нормы общественного поведения и требования морали, — посредством особенностей ведения коммуникации в личных сообщениях (отсутствие ненормативной лексики, соблюдение грамматических норм), комментирования записей других пользователей социальной сети, фотоматериалов (соответствующих правилам приличия), записей на «стене» персональной страницы (освещающих религиозные вопросы).

В образе «Я-виртуальное» женщин с разным уровнем интернет-аддикции представлены качества, оба полюса которых (конструктивный и негативный) проявляются в виртуальной коммуникации. Женщины описывают себя как участников виртуального общения в равной мере как публичных, т. е. открытых общественной оценке, и скрытных, т. е. скрывающих свои чувства и мысли. Публичность женщины демонстрируют посредством фотоматериалов (большой объём, личные фотоматериалы), часто обновляемого аватара, большого количества виртуальных друзей и объёма предоставляемой информации о себе, статуса и записей на «стене» персональной страницы, а скрытность — с помощью фотоматериалов (отсутствие личных фотографий), ограниченного доступа к персональной странице, особенностей ведения коммуникации в личных сообщениях (малые объёмы сообщений, отсутствие раскрытия подробностей личной жизни).

Перейдём к рассмотрению коммуникативных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», выраженных в разной степени у женщин с различным уровнем интернет-аддикции. Женщины, для которых свойственна первая стадия интернет-аддикции, описывают себя в социальной сети в большей степени, нежели женщины, увлечённые технологиями Интернета, как человека:

1) доверчивого ($t_{1\text{-я ст.}-\text{ст. у}}$ равно $-1,85$; $p = 0,07$), признаком чего является открытый доступ к их персональной странице, большой объём информации о себе, выражение согласия на предложение другого человека продолжить взаимодействие в реальности, большой объём записей на «стене» персональной страницы, особенности ведения коммуникации в личных сообщениях (сообщение подробностей личной жизни, частое обновление бесед);

2) юморного ($t_{1\text{-я ст.}-\text{ст. у}}$ равно $-1,79$; $p = 0,08$), свидетельством которого выступают особенности ведения виртуальной беседы (шутки), статус, аватар, принадлежность к сообществам пользователей («Юмор TV», «Палата № 6», «Убойный юмор»), записи на «стене» персональной страницы (содержащие анекдоты).

Женщины, использующие технологии Интернета без риска развития аддикции, в социальной сети в большей степени, нежели женщины, увлечённые технологиями Интернета, описывают себя как человека: юморного ($t_{0\text{-ст. у}}$ равно $-1,93$; $p = 0,07$); спокойного ($t_{0\text{-ст. у}}$ составляет $-1,84$; $p = 0,07$). Признак этого — продолжительное время ответа на сообщения пользователей сети Интернет, узкий круг собеседников, комментирование записей других людей (отсутствие тенденции вступать в конфликтное взаимодействие), умеренное количество виртуальных друзей, редкое обновление аватара.

Женщины, которым не свойственен риск развития интернет-аддикции, в большей степени, чем женщины на первой стадии интернет-аддикции, характеризуют себя в виртуальной коммуникации как искреннего человека ($t_{0\text{-}1\text{-я ст}}$ равно $-1,93$; $p = 0,06$), свидетельством чего является использование смайлов, выражение собственного мнения, фотоматериалы, статус.

Нами была выделены эмоциональные качества, составляющие образ «Я-виртуальное», выраженные в равной степени у женщин

с различным уровнем интернет-аддикции. Женщины предъявляют себя в виртуальной коммуникации как человека:

1) весёлого, что выражается в статусах, фотоматериалах (показывают стенические эмоции), особенностях коммуникации в личных сообщениях (смайлики, шутки) и видеоматериалах;

2) счастливого, демонстрирующего личное благополучие, признаком чего являются фотоматериалы (отражают стенические эмоции), особенности ведения коммуникации в личных сообщениях (использование смайлов) и статус;

3) беззаботного, избегающего хлопот и стараний, — посредством особенностей ведения виртуальной беседы, фотоматериалов (о развлечениях), большого объёма информации о себе, частой активности на персональной странице, большого количества виртуальных друзей;

4) уравновешенного, демонстрирующего ровный и спокойный характер, подтверждение этому — особенности коммуникации (редкие обновления бесед), комментирование записей других пользователей сети Интернет (отсутствие склонности вступать в конфликтное взаимодействие), записи на «стене» персональной страницы пользователя.

Женщины описывают себя как участников виртуальной коммуникации в равной мере как:

1) страстных и спокойных. Страстность они проявляют посредством фотоматериалов (отражают обнажённое тело) и принадлежности к сообществам пользователей (“Sexroom”, «69 оттенков пошлости»), а спокойствие — с помощью специфики ведения виртуальной беседы (продолжительное время ответа на сообщения, малые объёмы сообщений, узкий круг собеседников), статусов;

2) эмоциональных, преисполненных эмоциями и ярко их выражающих, сдержанных, умеющих владеть собой, не обнаруживающих своих чувств. Эмоциональность они проявляют с помощью больших объёмов сообщений и смайлов, записей на «стене» персональной страницы, частых обновлений статусов, а сдержанность — посредством игнорирования провокаций других пользователей, ограниченного доступа к персональной странице и малого объёма представленной информации о себе.

Нами были выделены волевые качества, составляющие образ «Я-виртуальное», выраженные в равной степени у женщин с различным уровнем интернет-аддикции. Женщины предъявляют себя в виртуальной коммуникации как человека:

1) предусмотрительного — посредством отсутствия информации о себе, малого количества виртуальных друзей и особенностей ведения виртуальной беседы (множество уточняющих вопросов);

2) сильного, демонстрирующего твёрдость характера и умение влиять на других людей, подтверждением чего выступают особенности ведения виртуальной беседы (выражение собственного мнения), записи на «стене» персональной страницы (пропаганда здорового образа жизни, мотивирующие высказывания), фотоматериалы (обнажённое тело, спортивные награды);

3) властного, т. е. проявляющего способность повелевать другими, — посредством особенностей ведения виртуальной беседы.

Женщины описывают себя как виртуальных коммуникаторов в равной мере осторожных, предусматривающих возможную опасность, действующих обдуманно и осмотрительно, смелых. Смелость они демонстрируют с помощью фотоматериалов (откровенный характер, экстремальные виды спорта), особенностей виртуальной коммуникации (инициативность, навязчивость) и комментирования записей других людей, а осторожность — благодаря предоставлению малого объёма информации о себе, ограниченному доступу к персональной странице, отсутствию записей на «стене» персональной страницы, особенностям виртуальной беседы (наличие множества уточняющих вопросов).

Перейдём к рассмотрению волевых качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», выраженных в разной степени у женщин с различным уровнем интернет-аддикции.

Женщины, находящиеся на первой стадии интернет-аддикции и стадии увлечённости ресурсами Интернета в меньшей степени, чем женщины, использующие сеть Интернет без риска развития зависимости, характеризуют себя в виртуальном взаимодействии как делового человека ($t_{1-я\ ст-0}$ равно 1,89; p — 0,08 и $t_{ст. y-0}$ составляет -1,84; p — 0,07). Это выражается в особенностях ведения виртуальной беседы (раскрытие особенностей делового сотрудничества и трудоустройства), в принадлежности к сообществам

пользователей, в фотоматериалах (деловой стиль одежды, процесс работы), записях на «стене» персональной страницы (о реализации собственных бизнес-проектов). При этом женщины, увлечённые интернет-ресурсами, в большей степени описывают себя как делового человека, чем женщины на первой стадии интернет-аддикции ($t_{ст. у-1-я ст}$ равно 2,26; $p = 0,03$).

Нами была выделена группа интеллектуальных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», выраженных в равной степени у женщин с различным уровнем интернет-аддикции. С точки зрения женщин, они предстают в виртуальной коммуникации как человек:

1) простой, что выражается в объёмной представленности информации о себе, особенностях ведения виртуальной беседы, в использовании собственных фотоматериалов;

2) рассудительный — с помощью принадлежности к сообществам пользователей сети Интернет, комментирования записей других пользователей и особенностей коммуникации в личных сообщениях (инициативность, предрасположенность к дискуссиям);

3) независимый — посредством особенностей ведения виртуальной беседы (отстаивание собственной точки зрения), открытого доступа к персональной странице.

Женщины описывают себя как участников виртуальной коммуникации в равной мере:

1) критичных и лояльных. Критичность проявляют посредством записей на «стене» персональной страницы и комментирования записей других людей, а лояльность — с помощью комментирования записей других пользователей сети Интернет;

2) самодостаточных и самокритичных. Самодостаточность они предъявляют посредством открытого доступа к странице и аватара, а самокритичность — с помощью статуса, особенностей ведения виртуальной беседы и предоставляемой информации о себе;

3) мечтательных, склонных к мечтам и иллюзорным представлениям о действительности, реалистичных. Реалистичность пользователи социальной сети женского пола предъявляют посредством особенностей ведения виртуальной беседы, фотоматериалов, представленной информации о себе, а мечтательность — с помощью фотоматериалов, особенностей ведения виртуальной беседы

(раскрытие мечтаний, разъяснение абстрактных идей) и записей на «стене» персональной страницы.

Женщины, находящиеся на первой стадии интернет-аддикции, в меньшей степени, чем женщины, увлечённые ресурсами Интернета, стремятся предъявлять себя в виртуальной коммуникации как сложного человека ($t_{1\text{-я ст.}—\text{ст. у}}$ равно 1,80; p — 0,08). Признаком этого — особенности ведения виртуальной беседы (противоречивость высказываний, отсутствие инициативности), комментирование записей других пользователей (неадекватность содержания комментариев), ник (использование псевдонима), записи на «стене» персональной страницы, малое количество виртуальных друзей и уточнение целей виртуальной дружбы у потенциальных друзей.

Заключение

В ходе эмпирического исследования были установлены особенности и содержательные характеристики образа «Я-виртуальное» женщин в период ранней взрослости.

Женщины, которым присуща первая стадия интернет-аддикции, характеризуют себя как стремящихся раскрыть подробности собственной жизни большому кругу пользователей сети Интернет, проявляя позитивные установки на жизнь, но избегая раскрытия истинных переживаний и устремлений.

Женщины, увлечённые интернет-ресурсами, признают, что они позиционируют себя в социальных сетях как проявляющих доверие к виртуальным собеседникам, предоставляя информацию о себе, однако отдельные аспекты информации могут противоречить друг другу ввиду стремления создать наиболее благоприятный образ в представлении виртуальных собеседников.

Женщины, использующие интернет-ресурсы без риска возникновения зависимости, считают, что позиционируют себя в виртуальной коммуникации как людей искренних и лишённых внутренних противоречий.

Женщины пытаются тщательно создавать благополучный образ себя в представлении других пользователей сети Интернет, стремятся к позитивному самовосприятию. Они ориентированы на экспрессивные самоописания (характеристика себя с точки зрения эмоционального благополучия).

Список цитируемых источников

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
2. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. М. : НОРМА-ИНФРА, 1999. С. 202—206.
3. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. М. : ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2005. 2313 с.
4. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М. : Рус. яз., 2000. 1233 с.

Материал поступил в редколлегию 25.07.2016

УДК 159.9:37

С. В. Велieва

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», Чебоксары, Чувашская Республика, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описываются направления и формы воспитательной работы со студентами факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, раскрывается понятие социокультурной образовательной среды университета как главного условия освоения основной образовательной программы высшего образования, личностного становления студента, развития его общекультурных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: направления работы, педагогические условия, профессионально-личностные компетенции, социокультурная образовательная среда.

Введение

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выдвигает одну из основных целей образования — воспитание мобильной, конкурентоспособной личности, способной быть субъектом профессиональной деятельности, что обуславливает новые требования к качеству, содержанию и условиям образования, профессиональным компетенциям специалистов, к их психологической готовности к приятию, продуцированию и внедрению инноваций. Подготовка кадров с высоким уровнем профессиональной компетентности, педагогической культуры и конкурентоспособности в области дошкольного образования, владеющих профессионально значимыми личностными качествами, обеспечивается не столько объёмом усвоенного студентом содержания, сколько системой методов, приёмов, технологий реализуемой программы профессиональной подготовки [1]. В связи с этим введение особых форм работы преподавателя, куратора в современный образовательный процесс достаточно актуально.

Основная часть

На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» работа со студентами выстраивается с учётом социокультурной образовательной среды университета, профессионально-корпоративных возможностей и с обязательным применением компетентностно ориентированных технологий [2].

Усилиями ректората созданы уникальные условия для оптимального развития личности, повышения качества жизни студента, проведения здоровьесберегающих мероприятий, учёбы, занятий наукой и инновациями, полноценного отдыха и оздоровления.

На факультете проводится целенаправленная работа по формированию социокультурной образовательной среды как главного условия освоения основной образовательной программы высшего образования, личностного становления студента, развития его общекультурных и профессиональных компетенций. Для оптимизации личностного становления студентов создан комплекс специ-

альных условий: организационно-педагогических, обеспечивающих деятельностное освоение студентами социокультурной среды; социально-педагогических, направленных на актуализацию и персонализацию социокультурной среды университета как пространства совершенствования личности студентов, осознания своей жизненной позиции и временной перспективы; психолого-педагогических, обращённых к активизации стремления студентов к культурному самоопределению и саморазвитию [3].

Модель социокультурной образовательной среды факультета представлена следующими компонентами: учебная, предметно-развивающая среда с учётом специфики специальностей и направлений профессиональной подготовки; среда воспитывающей деятельности и традиционных духовно-нравственных ценностей; психолого-педагогическая среда социального окружения; материальная среда жизнедеятельности студентов в учебном корпусе и в общежитии [4].

Предметно-развивающая, учебная среда факультета представлена совокупностью педагогических условий по реализации воспитательного потенциала учебных предметов, созданию креативной атмосферы активного взаимодействия преподавателей и студентов в самостоятельной, учебной, научно-исследовательской и других видах деятельности.

Воспитывающая среда на факультете ориентирована на формирование у обучающихся патриотического сознания, гражданской позиции, правовой и политической культуры, чувства университетской солидарности; уважение к свободам и правам человека, любви к Родине, семье; сохранение и приумножение историко-культурных традиций университета.

В целях формирования чувства сопричастности студентов к лучшим традициям отрасли, университета, факультета, кафедры большое значение имеет активное использование профессионально-корпоративных возможностей [5]. Создан музей факультета, в котором находят отражение личностные и профессиональные достижения выпускников.

Психолого-педагогическая среда социального окружения связана с участием студентов в программах государственной молодёжной политики всех уровней.

Материальная среда жизнедеятельности студентов в учебном корпусе и в общежитии представлена современными социально-бытовыми условиями: имеются специализированные лаборатории, пять новых интерактивных кабинетов, спортивно-оздоровительный комплекс, столовая. Каждый студент имеет свободный доступ для занятий в бассейне, к современному массажному и оздоровительному оборудованию, разнообразным медицинским услугам, физкультурно-оздоровительному комплексу, тренажёрным залам, оборудованным на базе загородного санатория-профилактория «Мечта».

В целом социокультурная среда факультета и комплекс условий для реализации образовательного процесса достаточен и соответствует требованиям ФГОС ВО [6].

Психолого-педагогическое сопровождение студентов осуществляется в научной и инновационной, учебной и воспитательной деятельности, в процессе обучения по различным программам дополнительного профессионального образования, в том числе и в форме дистанционного и сетевого взаимодействия. Пролонгированное изучение, контроль, анализ и коррекция успеваемости, посещаемости и дисциплины осуществляются каждым преподавателем и куратором групп.

В воспитательной работе куратора выделяют следующие направления: формирование профессионально-личностных компетенций, духовно-нравственное, культурно-эстетическое, гражданско-патриотическое, правовое и спортивно-оздоровительное, психолого-консультационное и профилактическое.

Формирование профессионально-личностных компетенций происходит через профессиональные пробы на факультете и базах практики; организацию обучения с помощью сетевого взаимодействия; проведения мастер-классов Restart, лайф-тренингов, ауто-брендинга; участие в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах, исследованиях [7].

Профессиональные пробы предполагают реальную практическую работу (не менее 80 часов в год) в качестве педагога и психолога. В реальных условиях педагогической деятельности организуется еженедельное участие каждого студента на базах практики. Студенты имеют возможность пролонгированного знакомства со спецификой деятельности воспитателей, методистов, заведующего,

психолога, логопеда, дефектолога в разных образовательных учреждениях. С руководителями учреждений ежегодно составляются договоры, где указывается, кто, в какое время, в какой форме совершает профессиональные пробы (активная, пассивная формы, экскурсия, добровольческий труд, благотворительная помощь). Студенты привлекаются к непосредственной работе воспитателей, психолога, методиста, логопеда, дефектолога (в зависимости от направления обучения), участвуют в организации и проведении прогулок, праздников, викторин, родительских собраний, диагностики (психологической, педагогической, логопедической), коррекции и просвещению.

Следующий вариант профессиональных проб предусматривает реальную работу на базе Центра дошкольной педагогики и психологии, действующего на факультете. Для полноценного функционирования профессиональных проб используется специально оборудованный кабинет для занятий с детьми дошкольного возраста (от 2 до 7 лет), их родителями, оснащённый видеоаппаратурой, компьютером, планшетами Samsung со специальными диагностическими и коррекционными программами для дошкольников. Здесь студенты проводят специально организованные коррекционные и развивающие занятия с детьми, индивидуальные консультации и мастер-классы для родителей, сотрудников образовательных учреждений (по предварительному запросу). Занятия проводятся в паре (два студента одной группы) под руководством преподавателя, с которым предварительно обсуждается и согласуется содержание занятия. Каждый студент имеет возможность апробировать свои практические умения на двух занятиях по познавательному и психомоторному развитию детей. Обсудить сам процесс проведения занятия позволяет «процесс анализа» (обратная связь), который включает самоанализ (рефлексию), взаимонализ студентов и анализ преподавателем качества проведения занятия, положительных результатов и допущенных ошибок и пр. [8].

Культурно-эстетическое направление реализуется через раскрытие талантов и способностей студентов; поиск новых активных форм организации досуга (флешмобы, танцы опен-эйр, бисероплетение, изготовление тактильных книг, ролевые игры живого действия, ТФП-фотосъёмка, “Mental-Skills”-технологии); воспитание

культуры поведения и общения, готовности к партнёрским отношениям; участие в культурно-досуговой жизни города, университета, факультета (посещение музеев, выставок, театров, кинотеатров, концертов; КВН, конкурсы, праздники, театрализованные представления для детей, студентов и преподавателей).

Гражданско-патриотическое направление осуществляется через знакомство студентов с историей, традициями и особенностями развития республики, города, университета, факультета; воспитание установок толерантного сознания, профилактики экстремизма и терроризма; создание волонёрской службы социально-психологической помощи детям и подросткам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации (акции помощи детям, имеющих особенности в развитии, участие во всероссийской «Неделе добра»); реализация социальных проектов («Мир один для всех», «Мода со смыслом», «Со-Прикосновение: духовный диалог» и пр.).

Психолого-консультационное и профилактическое направление включает в себя:

- социально-психологическую защиту студентов в трудной ситуации, малообеспеченных категорий обучающихся с дополнительным материальным стимулированием студентов, имеющих высокие показатели в учебной, научно-исследовательской, общественной, спортивной, творческой деятельности;

- профилактику дезадаптации, асоциального и аддиктивного поведения;

- активизацию культурного самоопределения и саморазвития;

- обеспечение вторичной занятости (трудовой, социально-значимой);

- укрепление и поддержку молодых семей.

В рамках спортивно-оздоровительного направления проводятся мероприятия по пропаганде и формированию здорового образа жизни; здоровьесберегающие и здоровьесформирующие тренинги; психотехники, направленные на изменение психических состояний и совершенствование физического состояния; дни здоровья и туристические походы; спортивные праздники и конкурсы.

Вышеперечисленные мероприятия способствуют оптимизации физического и психического состояния обучающегося, формиро-

ванию связи общества и личности, таких её качеств, как патриотизм, социальная, общественная и политическая активность, толерантность, коллективизм и личная свобода, стремление к здоровому образу жизни. Так, наиболее полно приходит осознание реальных и декларируемых духовно-нравственных ценностей, открытие собственного «Я», осмысление своего прошлого, настоящего и будущего «Я» в форме индивидуальной целостности и неповторимости.

Немаловажное значение имеет и работа с выпускниками, с которыми регулярно проводятся психологические и социологические исследования жизненных и карьерных траекторий, мероприятия и встречи, содействие в трудоустройстве, карьерная поддержка.

Основные направления деятельности с выпускниками:

- получение информации о трудовых достижениях выпускников;
- привлечение выпускников к обучению в магистратуре, аспирантуре, программах дополнительного образования;
- продвижение бренда университета на образовательном рынке;
- привлечение к жизни факультета (совместные походы, корпоративные мероприятия, вовлечение в образовательный процесс и научно-исследовательские проекты, гостевые лекции, мастер-классы, дни открытых дверей и пр.).

Заключение

Успешность работы обеспечивается созданием условий, расширяющих возможности развития личности студента, мобильностью сплочённой команды профессионалов, реализацией всех направлений воспитательной и образовательной деятельности.

Итогом работы считаем сформированную ответственность за качество своего образования у каждого студента, готовность принимать решения и действовать в ситуациях субъективной неопределённости в профессиональной и личностной сферах, интеграцию знаний и опыта, ценностей.

Список цитируемых источников

1. Захарова Г. П. ФГОС дошкольного образования: этап внедрения, поиски решения // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных

моделей : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Семенова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С. 3—10.

2. Scientific and methodological support of monitoring of professional readiness of future teachers to the communicative-speech development of preschool children in the context of dialogue of cultures / N. V. Ivanova [et. al.] // Mediterranean J. of Social Sciences. 2015. Vol. 6, № 2. P. 50—57.

3. Захарова Г. П. ФГОС дошкольного образования: этап внедрения, поиски решения.

4. Велиева С. В. Социокультурная среда как ресурс работы куратора студенческой группы // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития : материалы VII Междунар. учеб.-метод. конф., 2015 г. / Чуваш. гос. пед. ун-т; под ред.: А. Ю. Александровой, Е. Л. Николаевой. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. С. 87—93.

5. Велиева С. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов в области психологии к инновационной деятельности. М. : МПГУ, 2014. 170 с.

6. Захарова Г. П. ФГОС дошкольного образования: этап внедрения, поиски решения.

7. Велиева С. В. Социокультурная среда как ресурс работы куратора студенческой группы.

8. Велиева С. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов в области психологии к инновационной деятельности.

Материал поступил в редколлегию 19.08.2016

УДК 159.923

С. А. Водяха

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация

ОПРОСНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье рассматриваются основные подходы к диагностике психологического благополучия, концептуализированы компоненты психологического благополучия. Представлены результаты психометрического эксперимента по разработке опросника психологического благополучия. Сделан вывод о том, что предлагаемый опросник является надёжным психодиагностическим инструментом.

Ключевые слова: опросник, психологическое благополучие, психометрические показатели.

© Водяха С. А., 2016

Введение

В настоящее время проблема психологического благополучия становится всё более актуальной в связи с широким распространением движения позитивной психологии во всём мире. Кросскультурные исследования под руководством Э. Динера, К. Питерсена, Р. Райна и К. Шелдона в целом охватывают более ста стран [1]. В России проблема психологического благополучия раскрывается в отдельных эмпирических исследованиях (Н. К. Бахарева, М. В. Буцацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Отечественные учёные касаются лишь отдельных аспектов субъективного и психологического благополучия личности, в то время как комплексных теоретико-эмпирических исследований, детально раскрывающих предикторы психологического благополучия личности, на взгляд автора, в отечественной психологии не проводилось.

Впервые исследование переживания качества жизни и психического здоровья было предпринято Дж. Веровым, Дж. Гуриным и Ш. Фелд. В дальнейшем эти исследования были продолжены Н. Брэдберном и Д. Капловичем. В результате обобщения полученного эмпирического материала Н. Брэдберн разработал теорию аффективного баланса. Согласно данной теории, баланс позитивных и негативных эмоций является основным показателем психологического благополучия личности.

В результате сформировалось две парадигмы исследования благополучия. Оценка выраженности положительных эмоций (счастья) стала объектом исследования первого (гедонистического) направления. В настоящее время сторонники этого направления ориентируются на изучение так называемого «эмоционального благополучия»: эмоциональный и когнитивно-оценочный компоненты благополучия.

Второе направление исследований благополучия — эвдемоническое. Сторонники данного направления (К. Кейес, К. Рифф и М. Ягода) акцентируют внимание на благополучии как показателе позитивного функционирования личности. При этом учёные дифференцируют психологическое, личностное и социальное благополучие.

Исследователи К. Рифф и Б. Сингер, проанализировав различные подходы к исследованию субъективного благополучия в разных сферах жизни, определили структуру психологического благополучия, включающую такие переменные, как самопринятие, позитивные взаимоотношения, личностный рост, целеустремлённость, умение преуспевать в среде функционирования, автономия.

Проанализировав результаты эмпирической верификации указанной модели, К. Рифф сделала вывод о том, что предложенные измерения относятся к эвдемоническим ценностям. Данная концепция достаточно часто используется в работах отечественных учёных (Л. В. Жуковская, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Так, в исследовании Л. В. Жуковской применяется психодиагностическая методика, построенная в рамках данной концепции.

Другая эвдемоническая модель, разработанная Р. Райаном и Э. Диси в рамках теории самодетерминации, постулирует существование трёх культурально независимых сущностных потребностей человека: потребностей в автономии (стремление к самостоятельному самоосуществлению и быть источником всех событий своей жизни), компетентности (стремление согласовывать свою деятельность с личностным смыслом этой деятельности), связанности (стремление устанавливать и поддерживать открытые и доверительные социальные отношения) [2].

Теория психологического благополучия М. Селигмана получила дальнейшее развитие в 2011 году. В новой книге «Процветай» он подверг критике свою собственную теорию подлинного счастья и существенно пересмотрел свою точку зрения на природу психологического благополучия [3].

Пятью элементами психологического благополучия, согласно М. Селигману, являются положительные эмоции, мотивационная вовлечённость, личностный смысл, позитивные отношения и позитивные достижения.

Основная часть

Автор данного исследования, проанализировав структуру благополучия по М. Селигману, уточнил содержание и формулировки. В результате показатели психологического благополучия были концептуализированы следующим образом:

1) положительные эмоции — конструкт, выражающийся в позитивной эмоциональности, преобладании положительных эмоций и способности сопротивляться негативным воздействиям;

2) мотивационная вовлечённость отражает степень включённости сознания в жизнедеятельность, заинтересованности в разрешении познавательных задач, любознательности и страстной вовлечённости в деятельность, в которой субъект компетентен;

3) осмысленность жизни определяется как знание порядка, последовательности и цели своего существования, стремление и достижение достойных целей, а также чувство удовлетворения, сопровождающее рефлексию жизненного пути;

4) положительные отношения — позитивная социальность, выражающаяся в стремлении к эмоционально близким контактам, доверие окружающим людям и уверенность в положительном отношении большинства людей;

5) позитивная самореализация — стремление к достижению, выражающееся в убеждённости в способности реализовать собственный потенциал.

Психологическое благополучие, по мнению автора, отражает единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворённости жизнью, баланса положительных и отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлечённости в собственную жизнедеятельность и позитивной самореализации личности.

На основе анализа психологического конструкта психологического благополучия был разработан опросник психологического благополучия, состоящий из 70 вопросов, 5 шкал (по 12 пунктов на каждую шкалу). Психометрические показатели были рассчитаны на основе исследований 567 старшеклассников и студентов Екатеринбурга в возрасте от 15 до 23 лет. Для психометрических расчётов использовался статистический пакет “STATISTICA 10”. Показатель «альфа Кронбаха» равен 0,83, что свидетельствует о высокой надёжности методики. Показатель корреляции между отдельными пунктами равен 0,5.

Представим показатели надёжности по отдельным шкалам (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Показатели надёжности по отдельным шкалам опросника психологического благополучия

Шкала	Корреляция между пунктами	Альфа Кронбаха
Положительные эмоции	0,623650	0,801747
Мотивационная вовлечённость	0,693865	0,780420
Положительные отношения	0,555075	0,816217
Осмысленность жизни	0,683416	0,780580
Позитивная самореализация	0,606394	0,802781

Отметим, альфа Кронбаха варьируется от 0,78 до 0,80, что свидетельствует о высокой надёжности отдельных шкал опросника. Наивысший показатель надёжности демонстрирует шкала «Положительные отношения», выступающая в качестве базового показателя психологического благополучия в юношеском возрасте. Проверка надёжности посредством вычисления коэффициента «альфа Кронбаха», согласно В. Бакараку и М. Феру, не требует процедуры ретеста или расщепления пунктов.

Определив степень надёжности опросника психологического благополучия, необходимо рассмотреть его базовые психометрические характеристики.

Средние значения по отдельным шкалам варьируются от 40 до 42. Все шкалы соответствуют критериям нормального распределения в соответствии с показателями критерия Шапиро—Вилкса (таблица 2).

Шкала «Положительные эмоции» имеет среднее значение 40,78 при стандартном отклонении 12,3, что свидетельствует о достаточно высокой вариативности данного измерения. Критерий Шапиро—Вилкса составляет 0,97 при p , равном 0,0000008, что доказывает нормальность распределения данной шкалы и её репрезентативность. Асимметрия является слабой, что характерно для симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данной шкалы.

Шкала «Мотивационная вовлечённость» имеет среднее значение 41,66 при стандартном отклонении 10,8, что является проявлением

Т а б л и ц а 2 — Первичная статистика по отдельным шкалам опросника психологического благополучия

Показатель	Среднее значение	Критерий Шапиро—Вилкса	p	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс
Положительные эмоции	40,78	0,97417	0,0000008	12,3	-0,177	-0,80
Мотивационная вовлечённость	41,66	0,97198	0,0000003	10,8	-0,330	-0,70
Положительные отношения	40,43	0,98003	0,0001	11,8	-0,093	-0,80
Осмысленность жизни	41,12	0,97217	0,0000003	11,1	-0,340	-0,60
Позитивная самореализация	41,74	0,96542	0,0000003	11,3	-0,442	-0,58

высокой концентрации результатов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро—Вилкса составляет 0,97 при p , равном 0,0000003. Асимметрия является слабой, что характерно для симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данной шкалы.

Шкала «Положительные отношения» имеет среднее значение 40,43 при стандартном отклонении 11,8, что является проявлением высокой степени рассеяния результатов относительно среднеарифметической величины. Критерий Шапиро—Вилкса составляет 0,98 при p , равном 0,0001. Асимметрия близка к нулю, что характерно для абсолютно симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данного компонента психологического благополучия.

Шкала «Осмысленность жизни» имеет среднее значение 41,12 при стандартном отклонении 11,1, что является проявлением высокой концентрации результатов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро—Вилкса составляет 0,97 при p , равном 0,0000003. Показатели эксцесса и асимметрии подтверждают гипо-

тезу о нормальности распределения данного компонента психологического благополучия.

Шкала «Позитивная самореализация» имеет среднее значение 41,74 при стандартном отклонении 11,3, что является проявлением высокой концентрации результатов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро—Вилкса составляет 0,97 при p , равном 0,000003. Показатели эксцесса и асимметрии свидетельствуют о нормальности распределения.

Заключение

Опросник психологического благополучия является надёжным инструментом измерения. Его можно использовать в качестве инструмента измерения возможных эмоциональных, экзистенциальных, межличностных и внутриличностных проблем.

Список цитируемых источников

1. Sheldon K. M., Kasser T. Psychological threat and extrinsic goal striving // *Motivation and Emotion*. 2008. № 32. P. 37—45.
2. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing // *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 68—78.
3. Seligman, M. Flourish A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. N. Y. : Free Press. 2011. 440 p.

Материал поступил в редколлегию 18.08.2016

Е. И. Горанская, Н. М. Леонова

*Филиал «Белорусское отделение Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС»
Республиканского научно-исследовательского унитарного предприятия
«Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь, Минск*

РАЗВИТИЕ РАДИОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С УЧЁТОМ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены позиции педагогов и психологов относительно тех принципов образовательной системы, которым должно удовлетворять современное высшее образование в целом и высшее педагогическое образование в частности. Затронуты аспекты развития практической радиологической культуры и радиоэкологической грамотности будущих специалистов (преподавателей естественнонаучных дисциплин) в рамках формирования их психолого-педагогической культуры.

Ключевые слова: информационное радиоэкологическое объединение, психолого-педагогическая культура, практическая радиологическая культура, радиоэкологическая грамотность, система образования.

Введение

Формирование психолого-педагогической культуры будущих специалистов является актуальной проблемой современного образования. В большей степени это касается высшей школы, ориентированной на помощь молодым людям в конкурентоспособной профессиональной самореализации, которая, в свою очередь, является залогом профессиональной мобильности специалиста, конструктивного взаимодействия компетентностного и личностного аспектов его социально-профессиональной активности.

Помимо того, каждый специалист по окончании учреждения высшего образования будет вынужден сталкиваться с необходимостью учёта различных граней той реальности, в которой он собирается себя реализовать. Экологическая составляющая является здесь

одной из наиболее значимых. Так, опыт преодоления последствий катастрофы на Чернобыльской атомной электростанции и обеспечение энергетической независимости нашей страны потребуют от будущего специалиста (педагога) информационной подготовленности и проявления практической радиологической культуры и радиоэкологической грамотности.

Основная часть

Образование как система, как процесс и как результат является триединым краеугольным камнем не только профессионально-личностной успешности отдельного человека, но и социально-экономической стабильности всего государства. Исследователь Д. Н. Кульпина указывает на то, что как социальный институт оно входит в социальную структуру общества, выполняя функции, связанные, с одной стороны, с социальным заказом — подготовкой кадров, задействованных в различных сферах профессиональной деятельности; с другой стороны, с развитием, социализацией, самореализацией личности [1, с. 21—22].

Анализ документов и реальной практики позволил Р. С. Пионовой сформулировать следующие принципы современной государственной образовательной политики, в которой образование — один из ключевых факторов социально-экономического развития: доступность образования для всех; гуманизация, гуманитаризация и демократический характер образования; ориентация на социальные ценности; совмещение национально-культурной и религиозной основы образования с усвоением высших достижений мировой культуры; единство образовательных и воспитательных задач; построение воспитательной работы на культурологической основе, восприятие национальной и мировой культуры как содержания воспитания патриотизма, гражданственности, высоких нравственных качеств; ориентация на международные стандарты качества образования и нормы обеспечения функционирования образовательных систем; непрерывность и преемственность всех ступеней образования; вариативность путей получения образования; защита здоровья подрастающего поколения [2, с. 75—77].

Исследователь Б. Б. Коссов в контексте развития высшего образования говорит о том, что оно должно идти по пути информати-

зации и компьютеризации, фундаментализации и гуманизации, обеспечения полноты развития личности и преемственности (непрерывности) образования, создания условий для мобильности выпускника учреждения высшего образования и полноты моделирования будущей деятельности специалиста, повышения активности студентов и их творческого потенциала, демократизации, варьирования и свободного выбора параметров учебно-образовательной деятельности [3].

Что касается прогрессивных тенденций в развитии современного педагогического образования, то они определяют ряд подходов-требований к подготовке будущего учителя, обеспечивающих основы профессиональной мобильности и этической гибкости в самостоятельной педагогической деятельности. Согласно О. Л. Жук, это, прежде всего, фундаментализация, дифференциация и личностно-гуманистическая направленность педагогического образования, реализация новейших технологий обучения и воспитания, педагогизация образовательного процесса, оптимальное сочетание теоретической и деятельностной подготовки будущего учителя. Реализация этих подходов направлена на решение задач формирования творческого потенциала личности будущего учителя, самостоятельности мышления, профессиональной рефлексии, готовности к самообразованию, способности адаптироваться к меняющимся социальным условиям, что является важнейшей составляющей профиограммы мобильного педагога [4].

Однако важно понимать, что модернизация системы образования выходит далеко за рамки локальных изменений в учебном плане. Здесь и компетентностная модель обучения, отличная от традиционной предметной, и профильная школа со множеством образовательных маршрутов (зачатки академической мобильности), и новые ценности образования с ориентацией на личность и её притязания на своё место в мире (зачатки многих видов социальной мобильности). Не менее важны в данном случае, как чётко подметил В. А. Болотов, поликультурность, наукоёмкость, информационная насыщенность педагогических систем и новые формы оценки результатов образования [5].

Так, Н. В. Бордовская и А. А. Реан, обращаясь к общемировой ситуации в сфере образования, отмечают, что соответствующие

правовые акты ЮНЕСКО глобализируют образование, подтверждая его международную значимость в качестве важнейшей составляющей экономического, социального и культурного развития современного общества [6, с. 103]. В свою очередь Б. Л. Вульфсон среди базовых международных документов по проблемам подготовки и деятельности учителей в общемировом масштабе (без учёта «эффекта страны»), но в качестве глобальных ориентиров осмысления отечественных проблем педагогического образования) отмечает следующие:

- совместный проект ЮНЕСКО и Всемирной конфедерации учительских организаций «Основные проблемы современности в школьном обучении» (1986) — акцент на главенствующей роли учителя в воспитании подрастающего поколения на основе принципов международного взаимопонимания и сотрудничества;

- специальная декларация «Роль учителя в современном мире», принятая 45-й сессией Международной конференции по образованию (1996) — упор на ключевую роль педагогов, которые должны проявлять терпимость и открытость к другим людям и другим культурам в преобразовании всей системы образования и её отдельных звеньев;

- доклад ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» («Доклад Делора», 1997) — вывод о невозможности улучшения положения учителей и их подготовки без внешних к самой системе образования импульсов;

- доклад ОЭСР «Вопросы школьного образования: привлечение, развитие и сохранение квалифицированных кадров» (2005) — указание на прямую зависимость качества школьного образования от уровня подготовки учительских кадров [7].

В данном контексте важен переход от профессиональной подготовки учителя-предметника как носителя фиксированного объёма закономерно устаревающих знаний к профессиональной подготовке учителя, обладающего социально значимыми качествами (общекультурными и профессиональными компетенциями), способного воспитать эти качества у других и востребованного как внутри страны, так и за её пределами (исходя из универсальности многих компетенций и их необходимости в любом обществе) [8, с. 40].

Всё сказанное выше приводит нас, вслед за Л. Н. Макаровой и Е. К. Петуховой, к признанию важнейшей роли личности преподавателя [9], который, как отмечает И. И. Соколова, сегодня находится в центре парадигмальных (переход на компетентностный подход в образовании) и организационных (переход на многоуровневую систему подготовки, реформирования системы подготовки учителей) изменений в системе образования [10, с. 23].

В связи с высокой общественной значимостью профессии учителя (преподавателя), о которой Т. А. Мнухина говорит как о самостоятельной социально-профессиональной группе [11, с. 4—6], которые в совокупности составляют один из самых широких слоёв работников умственного труда в современном мире (по данным Б. Л. Вульфсона более 60 млн человек) [12], важно понять и признать специфику педагогической профессии. При этом, по мнению Е. И. Исаева и Г. А. Серегинной, профессионально-психолого-педагогическая подготовка педагога в условиях разнообразия педагогического труда и типов мобильности позволит ему самостоятельно овладевать новым, ситуативно необходимым предметным содержанием [13].

Исторически и цивилизационно важной для специалистов (в том числе и педагогов), которые могут и будут влиять на формирование общественного мнения в Республике Беларусь, является (обусловленные трагическим опытом нашей страны в преодолении последствий чернобыльской катастрофы) их радиозэкологическая грамотность и практическая радиологическая культура, развитие которых логически вписывается в процесс формирования психолого-педагогической культуры. Особую актуальность они приобретают для специалистов естественнонаучного профиля, подготовкой которых занимаются многие профильные учреждения высшего образования нашей страны. Не является исключением и учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова».

С 2001 года под патронажем филиала «Белорусское отделение Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС» Республиканского научно-исследовательского унитарного предприятия «Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь (БОРБИЦ) здесь

создано и функционирует Информационное радиэкологическое объединение (ИРЭО). Руководство данным объединением, которое заняло своё место в структуре работающего с 2004 года Экологического научно-образовательного центра (ЭНОЦ) факультета математики и естествознания, возложено на кафедру естествознания указанного факультета.

Деятельность ИРЭО вполне согласуется (как с позиций научности, так и с позиций гражданской ответственности) с двухкомпонентной моделью формирования психолого-педагогической культуры специалистов, описанной в статье Н. В. Матольгиной и Л. В. Ругловой [14, с. 111]. Первому направлению, отвечающему за формирование педагогической культуры и профессиональной педагогической компетентности в профессиональном жизненном пространстве, закономерно соответствует выполнение следующих задач объединения, изложенных на его странице в сети Интернет:

- повышение общего уровня экологических знаний и навыков населения (прежде всего студентов, школьников, учителей, которые становятся в дальнейшем проводниками этих знаний и навыков в семьях);

- развитие навыков безопасного проживания в условиях радиоактивного загрязнения у детей, молодёжи, других категорий населения;

- информирование населения по вопросам, связанным с чернобыльской катастрофой, с учётом местной специфики (уровней загрязнения территории области радионуклидами чернобыльского происхождения и получаемых на её территории продуктов питания, близости леса и ограничений по сбору лесной продукции, результатов СИЧ-обследований и др.);

- стимулирование познавательной активности детей и молодёжи, связанной с исследованием и практическим определением уровней радиоактивного загрязнения продуктов питания и объектов окружающей среды;

- стимулирование разработки и реализации информационных, исследовательских, творческих работ и проектов детей и молодёжи по радиэкологической тематике;

– распространение опыта развития радиоэкологической культуры на учреждения образования Могилёвской области.

Если говорить о втором направлении, которое отвечает за формирование психологической культуры и психологической компетентности в педагогической деятельности, то суть его в данном случае заключается в оказании помощи будущим географам и биологам в понимании ими необходимости собственного становления не только как грамотных профессионалов, но и как корректных проводников полученных знаний, умений и навыков в массы, способных найти подход к каждому потребителю информации. Кураторские функции такого сопровождения взяли на себя представители профессорско-преподавательского состава факультета математики и естествознания, а также специалисты БОРБИЦ.

Заключение

Современная система отечественного образования, придерживаясь необходимых принципов, претерпевает значительные изменения. С одной стороны, эти изменения связаны с вхождением Республики Беларусь в единое европейское образовательное пространство, а с другой — с внутренними закономерными механизмами её развития. В сложившихся условиях целенаправленное формирование психологической (знаний, представлений, психологических деятельностей, которые присущи данному социуму в целом и конкретной личности в частности [15, с. 17]) и психолого-педагогической культуры будущих специалистов является необходимым условием обеспечения стабильности общества.

Важным в данном случае является не только пристальное внимание к данному процессу в целом, но и к отдельным его составляющим, в частности к формированию практической радиологической культуры и радиоэкологической грамотности, вызванных к жизни необходимостью адаптации к проживанию в условиях радиоактивного загрязнения территорий вследствие катастрофы на Чернобыльской АЭС. Сочетание осведомлённости (педагогический компонент) с эмоционально зрелым и корректным изложением соответствующей информации (психологический компонент) позволит будущим специалистам осуществлять свою предметную деятельность на высоком личностно-профессиональном уровне с пользой для общества и государства.

Список цитируемых источников

1. Кульпина Д. Н. Профессиональный статус и мобильность социальных педагогов в контексте стратификации образования // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 2—3 снеж. 1997 г. / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал.: А. А. Грымаць (адк. рэд.) [і інш.]. Мінск, 1997. С. 21—24.
2. Пионова Р. С. Ведущие принципы государственной политики Белоруссии в области образования // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 2—3 снеж. 1997 г. / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал.: А. А. Грымаць (адк. рэд.) [і інш.]. Мінск, 1997. С. 73—77.
3. Коссов Б. Б.: 1) Личность: теория, диагностика и развитие : учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений. М. : Академ. Проект, 2000. 240 с. ; Обобщённость содержания высшего образования как фактор его развития (лично-развивающее образование) // Вопр. психологии. 1995. № 6. С. 9—20.
4. Жук О. Л. Формирование научно-исследовательских умений и навыков будущих учителей как фактор обеспечения мобильности педагога // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 2—3 снеж. 1997 г. / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал.: А. А. Грымаць (адк. рэд.) [і інш.]. Мінск, 1997. С. 91—93.
5. Болотов В. А., Сериков В. В.: 1) Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. 2007. № 9. С. 3—11 ; 2) Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.
6. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
7. Вульфсон Б. Л. Международные организации о проблемах педагогического образования и социального статуса современного учителя // Педагогика. 2010. № 6. С. 84—90.
8. Данилюк А. Я. Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 37—46.
9. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л. Н. Макарова [и др.] // Педагогика. 2004. № 3. С. 60—68 ; Петухова Е. К. Профессиональная мобильность педагога как необходимое качество работы в современных условиях // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 2—3 снеж. 1997 г. / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал.: А. А. Грымаць (адк. рэд.) [і інш.]. Мінск, 1997. С. 37—38.
10. Соколова И. И. Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. 2010. № 5. С. 23—28.
11. Мнухина Т. А. Социальная мобильность научно-педагогических кадров высшей школы : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 1990. 24 с.
12. Вульфсон Б. Л. Международные организации о проблемах педагогического образования и социального статуса современного учителя.

13. Исаев Е. И. Основы проектирования психологического образования педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Психол. ин-т Рос. акад. образ. М., 1998. 34 с. ; Серегина Г. А. Модельные представления о личности выпускника педагогического вуза // Высш. образование сегодня. 2008. № 1. С. 51—53.

14. Матолыгина Н. В., Руглова Л. В. Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы как фактор повышения качества профессиональной подготовки студентов // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2013. № 2 (54). Т. 1. С. 110—113.

15. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса : научно-метод. пособие. Минск : ФУАинформ, 2003. 312 с.

Материал поступил в редколлегию 10.05.2016

УДК 159.9

Т. Д. Грицевич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПРИ ОПТИМИСТИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье приводятся результаты исследования диспозиционного оптимизма как фактора совладающего поведения в юндическом возрасте. Рассматриваются доминирующие копинг-стратегии, характерные для личности с оптимистичной и пессимистичной жизненной позицией.

Ключевые слова: диспозиционный оптимизм, копинг-стратегии, совладающее поведение, юношеский возраст.

Введение

Практически каждый человек сталкивается со сложными ситуациями, которые порой резко меняют привычный ход его жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нём. Вследствие определённого типа восприятия человек прибегает к использованию определённых паттернов поведения: к позитивному взгляду на жизнь — оптимизму, или же, наоборот, — пессимизму.

© Грицевич Т. Д., 2016

Теория и практика свидетельствуют, что оптимизм и пессимизм — важные психологические конструкты, тесно связанные с такими понятиями, как мотивация достижения и настойчивость, стресс и совладающее поведение, депрессия, надежда. Следовательно, изучение природы оптимизма, его психологической сущности необходимо для продвижения психологических исследований по всем перечисленным направлениям.

Представляет интерес изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, которое в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвящённых анализу копинг-механизмов, или “copingbehavior”. Проблема совладающего поведения мало изучена. Поэтому в настоящее время актуальным является вопрос о том, какое поведение выбирает личность с оптимистичной и пессимистичной жизненной позицией.

В психологии выделяют несколько направлений изучения оптимизма. Исследование диспозиционного оптимизма является одним из наиболее известных направлений, основателями и наиболее яркими представителями которого можно считать Ч. Карвера и М. Шейера. Их подход строится на основе общей теории саморегуляции поведения — теории (или модели) «Ожидаемой ценности» Дж. Аткинсона. В основе этой модели лежит постулат о том, что поведение строится вокруг некоторой цели, оно направлено на её достижение. В самом общем смысле цели — это состояния или действия, которые люди рассматривают как желательные (цели) или нежелательные (антицели). С точки зрения мотивов человека цели могут иметь разную значимость или ценность [1].

Второй основной элемент данной модели — ожидание, которое выражается в чувстве уверенности или сомнения относительно достижения цели. Если у человека недостаточно уверенности в достижимости цели, то он не будет предпринимать усилий. Сомнение может воспрепятствовать началу действия или разрушить действие в ходе его совершения. Только если у человека достаточно уверенности, он инициирует действие и продолжает свои попытки достигнуть цели при столкновении с препятствиями. Когда люди уверены в конечном успехе, они продолжают действовать даже перед лицом значительных трудностей.

Говоря об оптимизме/пессимизме, Ч. Карвер и М. Шейер имеют в виду широкое, диффузное, проявляющееся в разных ситуациях чувство уверенности или сомнения, связанное с обобщёнными, касающимися разных сфер жизни, положительными или отрицательными ожиданиями. Сталкиваясь с препятствием, оптимисты более склонны действовать уверенно и настойчиво (даже если продвижения в направлении к цели незначительны), в то время как пессимисты склонны к сомнениям и колебаниям. Оптимисты уверены, что препятствие может быть преодолено, в то время как пессимисты ожидают неудачи. Эти различия в отношении человека к препятствиям помогают лучше понять способы преодоления (совладания) человеком стресса.

Ещё один широко известный подход к исследованию оптимизма/пессимизма принадлежит М. Селигману. Однако он не противоречит подходу Ч. Карвера и М. Шейера, а скорее дополняет его. Если Ч. Карвер и М. Шейер при определении этих понятий основное значение придают положительным или отрицательным ожиданиям, то М. Селигман смещает акцент на причины тех или иных ожиданий, которые, по его мнению, следует искать в особенностях атрибутивного стиля.

Обобщение психологических исследований по данной проблематике позволяет сделать ряд теоретических предположений, на которых строится понимание феноменов оптимизма/пессимизма:

- 1) оптимизм/пессимизм понимается как позитивные или негативные ожидания в какой-либо ситуации или в будущем;
- 2) оптимисты и пессимисты отличаются рядом личностных особенностей и атрибутивными стилями;
- 3) оптимистам присуща вера в положительные жизненные перспективы, вера в себя и своё окружение, они характеризуются активным поиском решения проблемы, не застревают на причинах своих неудач и проблем, отличаются энергичностью, твёрдостью духа, силой воли;
- 4) пессимисты готовы уступать трудностям, довольствоваться малым, принимают страдания как должное, отрицают или игнорируют проблемы, характеризуются плохим, подавленным настроением, пониженной волей к жизни.

При изучении факторов формирования и развития оптимизма/пессимизма исследователи психодинамического направления полагают, что основным критерием пессимизма и оптимизма является степень вовлечённости в мир. Учёные сближают эти понятия с экстраверсией и интроверсией К. Юнга [2].

Так, П. Юсупов полагает, что для пессимиста, как и для интроверта, характерна некоторая удалённость от жизненных событий, объектов, ему свойственно размышление, созерцание, дистанцирование от мира, в то время как оптимист включён в окружающую действительность, поэтому ему часто не хватает времени на обдумывание, осознание жизненных ситуаций [3]. Своё понимание оптимистичности/пессимистичности предлагает К. Муздыбаев. По его мнению, различия между оптимистами и пессимистами, кроме личностных особенностей, связаны с волей к достижению цели и мужеством в преодолении трудностей [4].

В связи с этим важным представляется изучение паттернов поведения личности с преобладанием оптимистичного или пессимистичного взгляда на жизнь в сложных проблемных ситуациях, т. е. особенностей совладающего поведения личности и используемых копинг-стратегий.

Копинг-поведение — форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определённые средства для преодоления эмоционального стресса.

Теория совладания личности с трудными жизненными ситуациями (копинга) возникла в психологии во второй половине XX века. Термин введён американским психологом А. Маслоу. Под копингом (англ. to cope справиться, совладать) подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними [5, с. 33]. Как правило, цель копинга — сознательное уменьшение (ослабление) угрозы, идущей от стрессовой ситуации, адаптация к ней путём применением специальных средств психологической защиты, которые имеются в арсенале личности.

Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы эффективнее адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить их, избежать или привыкнуть к ним, таким образом погасив стрессовое действие ситуации. Задача копинга — обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворённости социальными отношениями [6].

Ведущие специалисты в области изучения “copingstyles” («способов совладания») Р. Лазарус и С. Фолкман делают акцент на роли когнитивных конструктов, поскольку именно от них в основном зависят способы реагирования на жизненные трудности.

В исследовании Н. А. Ржеутской, проведённом под нашим руководством, целью являлось выявление связей диспозиционного оптимизма, пессимизма и совладающего поведения. В нём приняли участие 150 обучающихся 10—11-х классов гимназии № 7 и СШ № 22 Минска. Применялись психодиагностические методики: «Расширенный тест жизненных ориентаций» (адаптирован М. С. Замышляевой), копинг-тест Р. Лазаруса.

Методика «Расширенный тест жизненных ориентаций» разработана Е. С. Chang в 1997 году. По мнению автора данной методики, она больше подходит для оценки двухфакторной модели оптимизма/пессимизма. Эта двухфакторная методика характеризует обобщённые позитивные и негативные ожидания личности, т. е. диспозиционный оптимизм и пессимизм.

Копинг-тест Р. Лазаруса был разработан в 1988 году, адаптирован М. С. Замышляевой, Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк в 2004 году. Он предназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. С помощью копинг-теста Р. Лазаруса диагностируются следующие копинг-стратегии:

- 1) конфронтационный копинг — агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определённую степень враждебности и готовности к риску;
- 2) дистанцирование — когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить её значимость;
- 3) самоконтроль — усилия по регулированию своих чувств и действий;

4) поиск социальной поддержки — усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки;

5) принятие ответственности — признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток её решения;

6) бегство-избегание — мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы;

7) планирование решения проблемы — произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме;

8) положительная переоценка — усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное измерение.

Результаты, полученные при проведении методики «Расширенный тест жизненных ориентаций», свидетельствуют о том, что большей половине испытуемых (у 68% респондентов оптимизм на высоком уровне, у 31% — на среднем) присуща вера в положительные жизненные перспективы, вера в себя и своё окружение. Такие юноши и девушки характеризуются активным поиском решения проблемы, не заикливаются на причинах своих неудач и проблем, отличаются твёрдостью духа, силой воли.

Результаты диагностики копинг-стратегий, применяемых юношами и девушками, показали, что наиболее сформированной является стратегия «бегство-избегание» (64% на высоком уровне, 36% — на среднем). Стратегия дистанцирования сформирована также на достаточно высоком уровне (42% — высокий, 51% — средний). Другими словами, большинство юношей и девушек пытаются приложить когнитивные усилия в сложной ситуации, чтобы отделиться от проблемы и уменьшить её значимость.

У учащихся также неплохо развит конфронтационный копинг (высокий уровень — 25%, средний — 70%), что свидетельствует о том, что большинство юношей и девушек 10—11-х классов в сложной жизненной ситуации могут прилагать активные усилия по изменению ситуации. В то же время установлено, что наименее сформированной является стратегия «планирование решения проблемы» (у 51% обучающихся — на низком уровне).

Для выявления корреляции диспозиционного оптимизма и копинг-стратегий был использован программный пакет «STATISTICA 7.0».

По результатам данной проверки показатели всех переменных имеют распределение, отличное от нормального. Поэтому дальнейшая статистическая обработка проводилась с применением методов непараметрической статистики. Ко всем полученным данным применялась статистическая обработка результатов исследования — корреляционный анализ способом вычисления коэффициента корреляции по формуле Спирмена (таблица 1).

Связь диспозиционного оптимизма и совладающего поведения сильная, значимая (r равно 0,99; $p < 0,05$), связь пессимизма с совладающим поведением слабая, значимая (r составляет $-0,37$; $p < 0,05$).

Полученные данные могут свидетельствовать о том, что позитивное оптимистическое мировоззрение помогает легче справляться со сложными жизненными ситуациями, переносить их, не разрушая собственную целостность и жизнестойкость. Однако можно утверждать, что при сформированных копинг-стратегиях индивид скорее склонен к оптимистичному взгляду на жизнь, нежели пессимистичному.

Т а б л и ц а 1 — Взаимосвязь диспозиционного оптимизма/пессимизма с копинг-стратегиями

Переменная	Значение коэффициента корреляции Спирмена, $p < 0,05$	
	оптимизм	пессимизм
Оптимизм	1,000000	-0,381803
Пессимизм	-0,381803	1,000000
Совладающее поведение	0,997085	-0,379090
Конфронтационный копинг	0,633381	-0,225307
Дистанцирование	0,559099	-0,158243
Самоконтроль	0,514914	-0,255407
Поиск социальной поддержки	0,538888	-0,084858
Принятие ответственности	0,573594	-0,286113
Бегство-избегание	0,678144	-0,260763
Положительная переоценка	0,622623	-0,311674
Планирование решения проблемы	0,400711	-0,152392

Рассмотрим связь диспозиционного оптимизма с конкретными копинг-стратегиями. Наибольшие значения корреляционных связей проявились между оптимизмом и бегством-избеганием (r равно 0,68; $p < 0,05$), конфронтацией (r составляет 0,63; $p < 0,05$), положительной переоценкой ($r = 0,63$; $p < 0,05$). Эти данные могут свидетельствовать о том, что при позитивном восприятии мира индивид склонен к защите личности от отрицательных эмоций, используя стратегию избегания, бегства от трудных ситуаций; присутствует стремление к довольно поверхностному восприятию ситуации и переориентировке на нечто более значимое или положительную переоценку.

Дистанцирование (r составляет 0,55; $p < 0,05$) также способствует уменьшению значимости травмирующей ситуации, обесцениванию. При использовании положительной переоценки индивид стремится найти позитивные стороны в сложившейся ситуации, плюсы, в чём, безусловно, помогает наличие позитивной направленности личности — оптимизма.

В исследовании выявлен интересный факт — при наличии позитивного восприятия мира и при столкновении с трудностями индивид также склонен использовать конфронтационный копинг (r равно 0,63; $p < 0,05$), т.е. проявлять определённую степень враждебности и готовности к риску, что может выражаться в вербальной и невербальной, пассивной и активной агрессии к источнику конфликта. В такой ситуации здоровая агрессия способствует более адаптивному варианту совладания с трудностями и в то же время не противоречит вере в лучшее.

Также диспозиционный оптимизм коррелирует со стратегией принятия ответственности (r составляет 0,57; $p < 0,05$). Положительное отношение к жизни может приводить к формированию мотивации о принятии ответственности за собственные действия и чувства, снижать страх и повышать уверенность в себе. Поиск социальной поддержки ($r = 0,54$; $p < 0,05$) способствует укреплению позитивного настроя личности, развитию уверенности в себе и своём окружении.

Сформированная позитивная ориентация личности также способствует развитию самоконтроля (r равно 0,51; $p < 0,05$) и планированию решения проблемы ($r = 0,40$; $p < 0,05$). Иначе

говоря, оптимистичный индивид в большей мере способен контролировать своё поведение в сложных ситуациях, прилагая определённые усилия по регуляции своих чувств и действий, а также просчитывать различные варианты выхода из затруднительной ситуации.

Заключение

Большинство юношей и девушек в трудных жизненных ситуациях склонны уходить от прямого соприкосновения с проблемой, решать её обходным путём, практически не пытаются каким-либо способом её урегулировать, а прибегают к избеганию и дистанцированию, однако могут прилагать активные усилия по изменению ситуации. В целом обучающиеся могут контролировать своё поведение в сложных ситуациях, прилагая определённые усилия по регулированию своих чувств и действий, а также поиску социальной поддержки. Треть респондентов не готова нести ответственность в затруднительных ситуациях, а половина испытуемых не мотивирована в планировании решения проблемы.

Список цитируемых источников

1. Сычев О. А. Проявление оптимизма—пессимизма в антиципации // Науч. проблемы гуманитар. исследований. 2008. № 9. С. 56—61.
2. Юсупов П. Связь пессимистического и оптимистического мироощущения с процессом индивидуализации [Электронный ресурс] // Познай себя и окружающих. 2012. URL: <http://www.follow.ru/article/221> (дата обращения: 12.04.2016).
3. Там же.
4. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) // Социолог. исследования. 2003. № 12. С. 87—96.
5. Гордеева Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала // Психол. диагностика. 2007. Т. 1. С. 32—65.
6. Постылякова Ю. В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 35—43.

Материал поступил в редколлегию 18.05.2016

И. В. Гурьянова

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Российская Федерация

ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

В статье рассмотрена специфика подготовки вожатых к продуктивной педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, инструктивный лагерь, психолого-педагогическая подготовка.

Введение

Актуальность организации специальной подготовки будущих вожатых к работе в лагере обусловлена тем, что, согласно статистическим данным, ежегодно в лагерях происходят чрезвычайные ситуации, когда из-за некомпетентности педагогического состава дети гибнут или получают психические и физические травмы.

Работа с детьми требует от взрослых самых разнообразных знаний и умений. Успешная работа строится на основе широкой эрудиции, знаний специфики формирования детского коллектива, половозрастных особенностей, педагогических законов воспитания в целом. Вожатый должен осуществлять психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в период отдыха, организовывать культурно-досуговые, воспитательные и спортивные мероприятия, способствовать сплочению детей и их личностному росту.

Основная часть

Основная цель деятельности лагеря — создание условий, при которых развлекательно-познавательная деятельность органически сочетается с духовно-нравственным воспитанием и физическим развитием детей; воспитание, направленное на приобретение и закрепление таких нравственных качеств, как послушание старшему

и забота о младшем, дисциплинированность и аккуратность, открытость, инициативность и ответственность [1, с. 304].

Оптимальная организация жизнедеятельности детей, их комфортное психологическое состояние в значительной мере обусловлены качеством подготовленности педагогического персонала к осуществлению функций воспитателя (вожатого) в период летней педагогической практики в детском оздоровительном лагере. Осознание смысла работы в лагере у основной части вожатых-новичков наступает во время смены. В начале своего профессионального пути вожатый плохо ориентируется в режимных моментах лагеря, затрудняется выстраивать взаимодействие с напарником, руководящим звеном и родителями воспитанников, в критических ситуациях не способен общаться с детьми, решать их конфликты, организовывать воспитание [2, с. 110].

К принципиальным положениям, касающимся общих вопросов отдыха и воспитания детей, обращались классики отечественной и зарубежной педагогики: П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, Я. А. Коменский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий.

О социализации подрастающего поколения писали в своих трудах Н. Д. Никандров, М. С. Савина и другие исследователи, об оптимизации воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере — О. В. Майорова. Гуманизация пространства детства предложена в работах И. Д. Демакова; А. В. Волоховым описана концепция социализации ребёнка в условиях детского оздоровительного центра; Е. М. Рыбинский разработал концептуальные основы летнего отдыха и оздоровления детей и подростков. Исследования Р. А. Литвак, Е. Н. Сорочинской раскрывают общие проблемы подготовки специалистов к социально-педагогической деятельности.

Можно выделить два основных направления психолого-педагогической подготовки вожатых при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова»: обучение в школе вожатского мастерства, проведение инструктивного лагеря.

Обучение в школе вожатского мастерства проходит в течение двух месяцев — март, апрель. Инструктивный лагерь начинает свою

работу в мае, занятия проходят на базе учебного учреждения или стационарного лагеря. Продолжительность занятий — неделя.

Задачи программы подготовки в школе вожатского мастерства:

- познакомить с нормативно-правовыми основами работы вожатого;
- обеспечить усвоение слушателями необходимых знаний в области охраны жизни и здоровья детей, обеспечения безопасности, соблюдения их прав и законных интересов;
- обеспечить усвоение слушателями необходимых знаний в области педагогики и психологии временного детского коллектива, логики развития смены, организации досуга, возрастного воспитания и развития детей в загородном лагере;
- сформировать психолого-педагогическую компетентность, обеспечивающую оптимальность интеграции субъектов деятельности;
- обеспечить овладение слушателями умениями и навыками по формированию и организации деятельности временного детского коллектива, методикой организации коллективно-творческих дел совместного управления и мотивации деятельности участников смены;
- сформировать навыки планирования деятельности и разработки программ;
- вызвать интерес к самостоятельному усвоению знаний и развитию практических навыков в области педагогики;
- развить аналитико-рефлексивные, коммуникативные, организаторские, проектные, диагностические и прикладные умения;
- научить способам творческого решения проблемных педагогических ситуаций в процессе межличностного взаимодействия как основы мастерства вожатого;
- познакомить слушателей с технологиями организации досуга детей и подростков на основе их возрастных особенностей;
- раскрыть арсенал средств воспитания и развития личности [3, с. 64].

В период обучения в школе вожатского мастерства будущий вожатый получает базовые знания по следующим вопросам:

- 1) охрана жизни и здоровья детей при проведении прогулок, туристических походов, экскурсий и перевозке детей автотранспортом;

2) нормативно-правовые основы работы вожатого (изучение основных документов, которыми необходимо руководствоваться вожатым при работе с детьми в детском оздоровительном лагере; изучение правовых документов Российской Федерации, регулирующих деятельность педагога детского оздоровительного учреждения), медико-санитарное обеспечение отдыха и оздоровления детей в загородном оздоровительном лагере, режим дня, оздоровительная работа в отряде, профилактика вредных привычек, экстремальные ситуации в детском оздоровительном лагере и особенности действия вожатого в них;

3) психолого-педагогические основы знаний отрядного вожатого. Особенности формирования временного детского коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря, возрастные особенности детей, методы работы с детьми разных возрастов, методика работы с одарёнными детьми, социальный статус ребёнка, понятие «трудный ребёнок», конфликты в условия лагеря и стратегии выхода из них;

4) методические основы работы вожатого, основные направления и формы работы отрядного вожатого, формы и методы работы отрядного вожатого, методика организации тематических дней, мероприятий, дел, методика коллективно-творческой деятельности, педагогические возможности игры, основы планирования воспитательной работы;

5) управленческие основы работы вожатого в детском оздоровительном лагере, управленческие аспекты деятельности вожатого, характеристика комплексной организации смены лагеря — логика смены — организационный, основной и заключительный периоды, педагогические цели и задачи каждого периода, логика моделирования отрядной работы в зависимости от периода смены, сущность детского самоуправления и условия его развития, методика организации режимных моментов в детском оздоровительном лагере, методика работы отрядных средств массовой информации.

Вожатый должен овладеть следующими умениями и навыками:

1) конструктивные (разработка творческих дел, игр, мероприятий, носящих воспитательный характер); 2) организаторские (организация жизнедеятельности детской группы, самоорганизация воспитателя); 3) коммуникативные (умение обмениваться информацией,

формировать позитивные межличностные отношения); 4) психодиагностические (диагностика индивидуальных особенностей личности, межличностных отношений, уровня развития коллектива); 5) анализировать педагогические ситуации и находить оптимальные решения; 6) моделировать профессиональную деятельность в условиях изменяющегося социума.

В течение недели практики инструктивного лагеря вожатый должен научиться осуществлять функции вожатого, закрепить необходимые практические умения и навыки, активно участвовать в организуемых занятиях, тренингах, практикумах.

В инструктивном лагере предусматривается проведение следующих организационных форм работы: психолого-педагогические тренинги по личностной адаптации и командообразованию; практические занятия по методике вожатской работы, организации коллективных творческих дел, изучению логики лагерной смены и развитию детского коллектива; разработки отрядных уголков и методической копилки; массовые творческие формы работы.

При подготовке вожатых используются следующие инновации:

– интерактивные формы организации занятий (деловые игры, игровые тренинги, анализ видеосюжетов, составление виртуального учебника вожатого);

– вожатых готовят к работе с детьми не только с учётом половозрастных различий, но и с учётом специфики смен — одарённые дети, дети-спортсмены, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации (которые получили путёвки через Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации).

Заключение

Сегодня официальной профессии «вожатый» не существует, их роль выполняют студенты колледжей и университетов. Данный вид деятельности позволяет студентам расширить поведенческий репертуар, обогатить жизненный и управленческий опыт, мобилизовать интеллектуальный и творческий потенциал. От того, насколько качественно прошла подготовка вожатых, зависят содержательная и качественная стороны отдыха детей и подростков.

Список цитируемых источников

1. Сорокина Т. Н. Воспитание духовно-нравственной личности школьника в каникулярное время (из опыта работы) // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием. Ульяновск, 2014. С. 302—306.
2. Савельев Д. А., Симпирович С. В. Шпаргалки для вожатого. Как эффективно организовать детский отдых. СПб. : Речь, 2010. 160 с.
3. Сысоева М. Е., Хапаева С. С. Основы вожатского мастерства. Курс лекций. Рабочая тетрадь. М. : Центр гуманитар. лит.-ры «РОН», 2002. 128 с.

Материал поступил в редколлегию 14.08.2016

УДК 378.147.

Т. С. Гусева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», Чебоксары, Чувашская Республика, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

В статье анализируется необходимость подготовки будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению двуязычных и полиязычных детей в различных образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона.

Ключевые слова: двуязычные дети, овладение вторым языком, поликультурная среда регионов, полилингвизм, социально-педагогическое сопровождение.

Введение

На современном этапе во всём мире не ослабевает потребность в дальнейшем изучении билингвизма. Изучение второго языка вызывается необходимостью межнационального общения, необходимостью обмена опытом, требованиями развития культуры и экономики, защиты и управления, единства и дружбы. Актуальность иссле-

© Гусева Т. С., 2016

дования обусловлена тем, что в России и во многих странах постсоветского пространства одним из важнейших вопросов является образование детей-билингвов и детей-мигрантов, говорящих на родном языке. Обучение второму языку, как и любому языку, — это развитие мышления детей, совершенствование и обогащение мыслей новыми средствами. Процесс изучения языка — это процесс познания детьми новых явлений реальной действительности в педагогически организованных условиях. Поэтому качество и условия изучения и преподавания второго языка имеют огромное познавательное и образовательное значение.

В такой ситуации эта проблема приобретает новый оттенок звучания — полноценное владение несколькими языками детьми, их успешная социализация и равный доступ к качественному образованию, которое ведётся не всегда на родном языке, могут быть обеспечены при условии сформированной готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению полиязычных детей в образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона [1].

Изучение состояния профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и специального образования в нашей республике показало наличие противоречий:

- между социально и научно обоснованной потребностью системы дошкольного и специального образования в педагоге, готовом активно включаться в процессы развития социально-значимой русской (в России) речи в поликультурной среде, и недостаточной готовностью будущих педагогов;

- имеющейся теоретической разработанностью вопросов развития речи в условиях многоязычия и недостаточной технологической и методической оснащённостью данной проблемы в педагогической науке высшей школы.

Выделенные противоречия определили проблему исследования: каковы педагогические условия внедрения в педагогическую практику современных технологий формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению двуязычных детей в образовательных учреждениях в условиях

поликультурного региона. Планируется апробация следующих педагогических условий:

- внедрение в образовательно-воспитательный процесс федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» спецкурсов «Развитие и коррекция речи в условиях билингвизма», «Развитие у ребёнка-дошкольника русской речи как неродной», «Развитие у ребёнка-дошкольника чувашской речи как неродной»;

- использование педагогической практики в сетевом взаимодействии с образовательными организациями, реализующими программы дошкольного образования для формирования у студентов готовности к социально-педагогическому сопровождению двуязычных детей в образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона;

- организация научно-исследовательской работы студентов по проблемам настоящего исследования при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ.

Основная часть

В науке сложились различные подходы к изучению процессов овладения неродной речью (вторым языком): лингвистический (Л. И. Баранникова, В. И. Бельтюков, Т. А. Бергатаев, Г. М. Богомазов, Л. В. Бондарко, Б. О. Гавранек, Ю. Ю. Дешериева, А. М. Шахнарович), психолингвистический (Э. С. Аветисян, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Б. С. Котик), психологический (Ш. А. Амонашвили, В. И. Бельтюков, А. А. Леонтьев, А. Д. Салахова, И. И. Усов), педагогический (А. А. Алхазисвили, В. А. Артемов, А. М. Богуш, Н. В. Имедадзе, Л. А. Надудвари, Е. И. Негневицкая, Е. И. Пассов, Л. Г. Саяхова, Ф. Ф. Советкин).

В педагогике имеются исследования, обосновывающие педагогические условия формирования речевых компетенций у детей на втором языке. Выявлены теоретические основы обучения второму языку (Н. З. Бакеева, И. В. Баранников, А. Ф. Бойцова, А. Х. Загаштоков, М. С. Ильин, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Н. М. Шанский, М. Б. Успенский), разработаны технологии игрового модели-

рования иноязычного общения дошкольников (Ш. А. Амонашвили, А. М. Богуш, Е. И. Негневицкая, Е. Ю. Протасова) и обучения русскому языку в национальных школах (Е. И. Пассов, Ф. Ф. Советкин, Д. М. Тамбиева, П. И. Харакоз). Большой опыт формирования речевых компетенций у детей в условиях билингвизма накоплен в Чувашии (А. П. Алексеева, Г. А. Анисимов, М. К. Волков, А. Е. Горшков, А. Р. Губанов, Н. В. Иванова, И. Е. Лаврентьева, А. Я. Медведева, З. Ф. Мышкин, Л. П. Сергеев, М. И. Скворцов, Т. Э. Хмара-Борщевская).

Теоретическую основу исследования составляют основные положения теории высшего педагогического образования (О. А. Абдуллина, В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноволин, Н. В. Кузьмина, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спиринов, А. И. Щербаков); работы по методологии, логике и методике исследований в педагогических науках (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский).

Особенности обучения дошкольников второму (русскому) языку в условиях национального детского сада освещены в работах К. Андреевой, А. Богуш, А. Величук, Н. Имедадзе, Л. Калининой, А. А. Садулина.

Закономерности раннего обучения иностранному языку в детском саду выявлены в работах Н. В. Агуровой, Т. И. Алешиной, С. С. Вдовенко, С. И. Гоздецкой, Е. С. Егошина, Е. П. Кутыевой, Е. И. Матецкой, З. Я. Футерман, О. С. Хановой, Т. С. Царапкиной, Т. А. Чистяковой.

Усвоение речи в условиях двуязычия имеет специфические особенности, освещённые в работах С. И. Бернштейна, Л. В. Бондарко, Т. В. Булгаковой, Г. Г. Буржунова, Е. М. Верещагина, Ю. Ю. Дешериевой, К. З. Закирьянова, Е. Д. Поливанова, В. Ю. Розенцвейга, А. Е. Супрун, Л. М. Уман, Л. В. Щербы.

Вопросы интерференции на разных языковых уровнях и в условиях школьного обучения рассматривались в работах Л. И. Бараниковой, С. И. Бернштейна, Л. В. Бондарко, Т. В. Булгаковой, Г. Г. Буржунова, Е. М. Верещагина, Ю. Ю. Дешериевой, К. З. Закирьянова, Е. Д. Поливанова, В. Ю. Розенцвейга, А. Е. Супрун, Л. М. Уман, Л. В. Щербы. Есть работы по изучению билингвизма и в Чувашии. Это труды Г. А. Анисимова, М. В. Волкова, З. Ф. Мышкина.

Ошибки интерференции, как случаи отклонения от нормы языка, наблюдающиеся в речи ребёнка-билингва, являются предметом исследования многих наук. Эта проблема активно исследуется на протяжении последних десятилетий, рассматриваются разные её аспекты, в том числе и специальные.

Исследователь Л. С. Волкова указывает на двуязычие как один из факторов, влияющих на появление нарушений речи в детском возрасте. Она отмечает, что в условиях двуязычия у детей встречается не только искажение одного-двух звуков, развёрнутая речь иногда страдает как в лексическом, так и в грамматическом отношении из-за нечёткого, неполного, а порой и смазанного фонетического оформления. Общий уровень развития речи и готовность к обучению грамоте у таких детей несколько ниже, чем у детей, имеющих речевые нарушения, но не находящихся в двуязычной среде.

Разговаривая в раннем возрасте на разных языках, ребёнок часто переносит особенности произношения одного языка на другой, вследствие этого пребывание в двуязычном окружении может выступать негативным фактором, как констатируют Т. Б. Филичева и Н. А. Чевелева.

В условиях двуязычия на возникновение дислексии оказывают влияние и психологические трудности, и трудности формирования речи, и трудности обучения, считает Р. И. Лалаева. При двуязычии к дислексии приводит не столько психологический конфликт или аффективные нарушения, сколько особенности экспрессивной речи, развивающейся в условиях двуязычия и характеризующейся многообразными нарушениями: нарушениями произношения, несформированностью лексико-грамматического оформления и понимания речи. Таким образом, не психологический конфликт, а нарушения формирования устной речи, трудности усвоения языковых обобщений при двуязычии могут, прежде всего, обуславливать возникновение дислексии. Психологический конфликт и аффективные нарушения у таких детей могут вместе с тем усугублять проявление нарушений чтения.

Изучая проявления фонетико-фонематического нарушения речи у дошкольников, Н. А. Оскольская указывает на то, что двуязычие необходимо учитывать при установлении ведущего фактора в структуре дефекта.

Исследования нарушений устной и письменной речи проводились на материале многих национальных языков: украинского — А. С. Винокур (1965); грузинского — З. К. Габашвили (1959); казахского — Р. А. Аязбекова (1971); молдавского — Л. И. Савка (1989); узбекского — М. Ю. Аюпова (1992); эстонского — К. К. Карлеп (1971); литовского — А. Микулеските (1972), Р. К. Гедрене (1965); киргизского — Н. М. Филимошкина (1977); дагестанского — А. В. Стеблянская (2000); бурятского — С. С. Бакшиханова (1999); башкирского — Р. Г. Давлетбаева (1999), Э. Г. Касимова (2003).

Системный анализ, подчинённый принципу развития, оказался продуктивным при изучении нарушений письма у учащихся национальных школ. Авторы данных исследований установили проявления нарушений устной и письменной речи с учётом фонетических систем языков. Эти исследования выявляют наличие общей закономерности в проявлениях дефектов произношения и письменной речи.

Исследователями было установлено, что не все дети с фонетическими дефектами допускают дисграфические ошибки. Многочисленные наблюдения за речью детей-билингвов подтверждают, что звуковая интерференция при овладении произношением на неродном языке обусловлена фонологичностью его речевого слуха. Нарушения письма обнаруживаются у тех первоклассников, у которых недостатки произношения обусловлены недостаточностью фонематического слуха. Также в этих работах указывается, что для правильного анализа ошибок устной и письменной речи билингва необходимо знать поле потенциальной звуковой интерференции, свойственной данному двуязычию. Все авторы сходятся на том, что решающим фактором для отграничения патологии письма от сходных проявлений неосвоенного двуязычия является обследование фонематического восприятия на доминантном для школьника языке.

Выявленные некоторые общие закономерности соотношения речи и письма для русского и национального языков позволили авторам использовать единый метод, принципы коррекционно-развивающей работы при разных фонетических системах, разработанные в секторе логопедии научно-исследовательского института дефектологии. Исследования подтвердили на материале других языков правильность теоретической концепции и принципов коррекционной педагогики,

предложенных сектором логопедии, и принципов коррекционной методики, общие теоретические и методические положения.

Есть работы по изучению билингвизма и в Чувашии (Г. А. Анисимов, М. К. Волков, Е. И. Лаврентьева, З. Ф. Мышкин, Р. А. Мышкина, М. М. Скворцов). Авторы данных исследований установили проявления нарушений устной и письменной речи с учётом фонетических систем русского и чувашского языков.

Анализ изученной литературы позволяет сделать вывод, что проблема исследования причин нарушения письменной речи в условиях поликультурного региона до настоящего времени остаётся недостаточно изученной. В условиях полиэтнической общности, характерной для современной жизни, достаточно остро стоит вопрос о специфике коррекционного воздействия при билингвизме.

В решении данной проблемы необходимым звеном является профессиональная подготовка будущих педагогов и дефектологов к развитию и коррекции речи в условиях поликультурной среды. В литературе рассматриваются вопросы развития коммуникативной культуры будущего учителя в условиях двуязычия (Е. О. Шишова), подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности в полиэтнических детских коллективах (Н. А. Моторина), формирования готовности к инновационной деятельности будущего педагога и др.

Вместе с тем следует констатировать, что, несмотря на достаточно пристальное внимание отечественных исследователей к данному вопросу, проблема формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению двуязычных детей в образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона продолжает оставаться недостаточно разработанной как в теоретическом, так и практическом её аспектах. Это требует дополнительных исследований в данной области теории и практики, поскольку состояние рассматриваемого аспекта, по нашему мнению, остаётся малоизученным.

Заключение

В современных условиях подготовка педагогов и дефектологов для работы с двуязычными и полиязычными детьми должна ориентироваться не только на сеть дошкольных и специальных

учреждений, но и предусматривать подготовку специалистов для обучения и воспитания детей с учётом особенностей контактирующих языков и условий успешности овладения вторым языком и его коррекции.

Нам представляется, что введение специально направленных курсов по выбору в программу обучения педагогов-дошкольников и педагогов-дефектологов является одним из возможных вариантов реализации поставленных проблем; для коррекционного отделения педагогического университета — дополнительное включение в содержание предмета «Логопедия» материалов, предполагающих изучение вопросов, связанных с особенностями взаимодействия языков: сравнительный анализ фонематических, лексических, грамматических систем контактирующих языков, симптоматика и механизмы нарушения разных стороны речи в условиях билингвизма. Содержание данного компонента может служить иллюстративным материалом для конкретизации теоретических положений из общей логопедии. Материалы исследования могут быть использованы при разработке учебных пособий для преподавателей педагогических учреждений высшего образования, педагогов специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений.

На наш взгляд, перечисленные вопросы являются необходимыми и обязательными для формирования у будущих специалистов дошкольного, начального и коррекционного образования республики готовности к социально-педагогическому сопровождению двуязычных детей в образовательных учреждениях в условиях поликультурного региона.

Список цитируемых источников

1. Гусева Т. С.: 1) Предупреждение предрасположенности к нарушениям письменной речи у дошкольников в условиях билингвизма // Вестн. Запорож. нац. ун-та. Сер. : Педагогические науки. 2012. № 1 (17). С. 49—54 ; 2) Комплексный подход к пропедевтической подготовке чувашскоязычных дошкольников к овладению русской речью как неродной. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. 68 с. ; 3) Пропедевтическая подготовка дошкольников к овладению русской речью как неродной // Проблемы и перспективы подготовки педагогических кадров в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Караганда : Изд-во КарГУ, 2014. С. 45—47.

Материал поступил в редколлегию 18.08.2016

И. Л. Кишея, О. В. Романюк

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрывается специфика феноменов «толерантности к неопределённости» и «копинг-стратегий». Описываются результаты исследования взаимосвязи толерантности к неопределённости и копинг-стратегий у студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: копинг-стратегии, толерантность к неопределённости.

Введение

Возрастающие темпы развития общества, предъявление высоких требований к специалистам различных профессий, продолжительная конкуренция в профессиональной сфере и другие обстоятельства приводят к снижению психологической безопасности, удовлетворённости настоящим и повышению чувства страха и тревоги. Можно отметить, что человек практически постоянно находится в состоянии стресса, переживая внутреннее напряжение и дискомфорт. В связи с этим актуальность приобретает проблема выработки у человека таких качеств и стратегий поведения, которые будут способствовать снижению переживаемого стресса: толерантности к неопределённости и копинг-стратегий. Актуальность проблемы обусловлена и тем фактом, что толерантностью к неопределённости и умением адаптироваться в сложных жизненных ситуациях должны обладать студенты. Они, как будущие специалисты, будут работать в условиях стремительных социальных изменений.

До настоящего момента в научной литературе не встречаются упоминания об изучении взаимосвязи двух самостоятельных психологических феноменов, таких как толерантность к неопределённости и копинг-стратегии.

Упоминания толерантности к неопределённости имеют место в работах, отражающих результаты исследования: формирования дивергентного мышления старшеклассников, эффективного консультирования, педагогической фасилитации, личностного изменения, воспитания толерантности, самоактуализации личности, педагогического партнёрства.

Можно констатировать, что проведённое исследование по своей сути является абсолютно новым и позволяет расширить границы изучения проблематики толерантности к неопределённости.

Основная часть

Обсуждение неопределённости как самостоятельной категории началось в непсихологических науках в XX веке в связи с выдвижением В. Гейзенбергом принципа неопределённости, который относился к физике микрочастиц. В последующем изучение неопределённости было начато и в психологии [1].

Рассмотрение понятия «толерантность к неопределённости» осуществлялось в контексте трёх направлений:

1) природа предубеждений и авторитарной личности. Понятие «толерантность к неопределённости» было введено в работе Э. Френкель-Брунстик в рамках данного направления в исследовании, проходившем под руководством Т. Адорно по изучению авторитарной личности. Согласно данному направлению, толерантность к неопределённости рассматривается как эмоциональная и перцептивная характеристика индивидуальности [2];

2) специфика восприятия неопределённой ситуации. Основоплагающей для данного направления выступила концепция восприятия, разработанная С. Баднером. Толерантность к неопределённости рассматривается как устойчивая личностная характеристика, которая позволяет описывать и предсказывать поведение человека в ситуации неопределённости и отражает когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неопределённость [3];

3) концепция принятия решений. Толерантность к неопределённости трактуется как выбор из нескольких альтернатив, сопряжённый с неуверенностью и риском (Д. Элсберг) [4].

Необходимо отметить, что толерантность к неопределённости рассматривается как сложный психологический параметр, который

одинаково часто проявляет себя в разных сферах психики. Так, Г. Хофстед определял толерантность к неопределённости как культурную переменную. Под неопределённостью он понимал пребывание человека в неструктурированных ситуациях и считал, что социальные правила, ритуалы, религиозная ориентация культурно обуславливают формы реагирования индивида на неопределённость. Следовательно, именно пребывание человека в культуре развивает различную степень склонности к избеганию неопределённости.

В свою очередь К. Дальберт использовал термин «толерантность к неизвестности» и говорил о том, что неизвестность возникает при недостаточном количестве информации о последующем развитии ситуации, она связана с наличием фактора времени. Можно отметить, что взгляды К. Дальберта находят своё отражение и в современных исследованиях — ведущим признаком ситуации неопределённости является информационный признак (недостаток, противоречивость или нечёткость информации) [5].

Можно выделить современные интерпретации понятия «толерантность к неопределённости».

Так, С. Баднер описывает толерантность к неопределённости как «тенденцию воспринимать неопределённые ситуации как желательные» [6].

Исследователь Р. Халлиман рассматривает толерантность к неопределённости как «способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязности и противоречивости информации, принимать неизвестное и не чувствовать себя неуютно перед неопределённостью» [7].

В отечественных исследованиях толерантность к неопределённости получила трактовку в качестве интегральной личностной характеристики, изучаемой в следующих основных ракурсах: психологической устойчивости, системы личностных и групповых ценностей, личностных установок и совокупностей разноуровневых индивидуальных свойств [8].

Большое количество зарубежных и отечественных исследований толерантности к неопределённости были направлены на противопоставление данного понятия противоположному — интолерантности к неопределённости, которую С. Баднер определяет как «тенденцию воспринимать неопределённые ситуации как источник угрозы» [9, с. 75].

В отечественной психологии интолерантность к неопределённости рассматривается как личностная характеристика. Интолерантная личность характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, высокой тревожностью, потребностью в порядке, желанием сильной власти [10].

Следует отметить, что современная психология всё больше внимания уделяет стратегиям поведения в конфликтных, стрессовых, вызывающих тревогу ситуациях. В первую очередь, это обусловлено тем, что практически все сталкиваются с кризисными ситуациями и вырабатывают определённую стратегию для их преодоления.

В толковом русско-английском словаре приводится следующая дефиниция слова «совладать»: справиться с конфликтами, обусловленными отношениями внутреннего мира и социальной/физической среды [11]. Исследователь Р. Лазарус определяет копинг как стратегии действия человека в ситуации психологической угрозы [12].

Совладающее поведение, или копинг, предполагает когнитивную и аффективную регуляцию человеком своего поведения, позволяющую ему справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и направленную на активное взаимодействие с ситуацией — её изменение (когда она поддаётся контролю) или приспособление к ней (в случае, когда ситуация не поддаётся контролю) [13].

Психологическое предназначение копинга — в адаптации человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации [14].

Основные подходы к определению понятия «копинг»:

1) психодинамический, где копинг-стратегия выступает как способ психологической защиты, который трактуется в терминах динамики «Эго», используемый для ослабления напряжения [15];

2) интериндивидуальный, где копинг выступает как относительно постоянная предрасположенность отвечать определённым образом на стрессовые события. В рамках данного подхода копинг описывается в терминах черт личности [16];

3) интраиндивидуальный, согласно которому копинг — это процесс, специфика которого зависит от ситуации [17];

4) когнитивно-феноменологический, где копинг выступает как динамический процесс, специфика которого обусловлена ситуацией, стадией развития конфликта и наличием внешних и внутренних ресурсов [18].

В отечественной психологии проблема совладающего поведения получила своё развитие с 90-х годов прошлого столетия, когда появился вариант перевода термина «копинг» как «совладание», предложенный Л. И. Анцыферовой: «...совладание — это процесс, в котором на разных его этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их. При этом повторим ещё раз, не существует таких стратегий, которые были бы эффективными во всех трудных ситуациях» [19].

Необходимо отметить, что зарубежными и отечественными психологами неоднократно предпринимались попытки построения классификаций копинг-стратегий. Общепринятая классификация копинг-стратегий отсутствует, однако основополагающей является классификация копинг-стратегий Р. Лазаруса: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка [20].

Нами было проведено исследование, цель которого — изучение взаимосвязи толерантности к неопределённости и копинг-стратегий у студентов педагогических специальностей.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку испытуемых составили студенты I—III курсов в количестве 56 человек. Были использованы следующие методики: «Шкала толерантности к неопределённости» С. Баднера в адаптации Т. В. Корниловой, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой.

Подавляющее большинство студентов педагогических специальностей обладает несколько пониженным уровнем толерантности к неопределённости. Так, низкий уровень толерантности выявлен у 7,14% респондентов; уровень ниже среднего — у 21,42%; немного ниже среднего — у 26,78% студентов; средний — у 35,71%; уровень немного выше среднего — у 3,57% респондентов;

выше среднего — у 3,57%; высокий — у 1,78% студентов педагогических специальностей.

Низкий уровень интолерантности к неопределённости установлен у 7,14% студентов; уровень ниже среднего — у 3,57%; немного ниже среднего — у 1,78%; средний — у 46,42%; уровень немного выше среднего — у 17,78%; выше среднего — у 21,42%; высокий — у 1,78% студентов.

Полученные данные позволяют утверждать, что в целом для студентов педагогических специальностей характерны страх перед новым, ожидание негативных последствий от любых новшеств, нежелание что-либо менять, даже если изменения сулят позитивные результаты. Чаще всего студенты педагогических специальностей используют такие копинг-стратегии, как дистанцирование, принятие ответственности и бегство-избегание. Умеренно используются респондентами такие стратегии совладающего поведения, как конфронтация, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Самыми редко используемыми стратегиями совладающего поведения у студентов педагогических специальностей являются самоконтроль и поиск социальной поддержки.

Дальнейший корреляционный анализ позволил выявить определённые тенденции связей между изучаемыми переменными (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Корреляционная взаимосвязь копинг-стратегий и толерантности к неопределённости

Первая переменная	Вторая переменная	Коэффициент корреляции Пирсона ($p \leq 0,5$)	Связь, направленность
Интолерантность к неопределённости	Конфронтация	0,41	Средняя положительная
	Самоконтроль	0,36	Слабая положительная
	Принятие ответственности	0,41	Средняя положительная
	Планирование решения проблемы	0,36	Слабая положительная
	Положительная переоценка	0,44	Средняя положительная

Во всех случаях речь идёт о прямом направлении взаимосвязи. Это означает, что при повышении одной из переменных происходит такое же изменение в другой коррелирующей переменной. Так, при повышении интолерантности к неопределённости студенты чаще используют копинг-стратегию «Конфронтация», а при повышении толерантности повышается склонность к использованию копинг-стратегии «Планирование решения проблемы».

Таким образом, имеется прямая взаимосвязь между толерантностью/интолерантностью к неопределённости и такими копинг-стратегиями, выбираемыми студентами педагогических специальностей, как принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка, конфронтация и самоконтроль.

Заключение

Обозначенная проблематика и, в частности, специфика контекста рассматриваемых понятий в большей степени была изучена зарубежными исследователями.

Толерантность к неопределённости — многоаспектный феномен, который одинаково часто проявляет себя в разных сферах.

Проведённое эмпирическое исследование позволяет констатировать наличие прямой корреляционной связи между обозначенными переменными: толерантности к неопределённости и копинг-стратегиями.

Список цитируемых источников

1. Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределённости на стратегии совладающего поведения у менеджеров [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tolerantnosti-k-neopredelenosti-na-strategii-sovladayushchego-povedeniya-u-menedzherov> (дата обращения: 05.04.2016).
2. Чагова М. А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределённости в психологической науке // ПЕМ: Psychology. Educhology. Medicine. 2014. № 1. С. 65—74.
3. Юртаева М. Н. Толерантность к неопределённости и предпочтения в способах обработки информации // Учёные записки кафедры теоретич. и эксперимент. психологии Рос. гос. профес.-пед. ун-та. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2011. Вып. 3. С. 44—67.
4. Там же.

5. Чагова М. А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределённости в психологической науке.
6. Юртаева М. Н. Толерантность к неопределённости и предпочтения в способах обработки информации. С. 47.
7. Там же. С. 47.
8. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости // Психол. журн. 2010. № 1. С. 74—86.
9. Малахова С. В. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2013. 227 л.
10. Там же.
11. Трифонов Е. В. Психофизиология человека. Толковый русско-английский словарь. СПб. : Питер, 2001. 536 с.
12. Томорович Т. В., Бараева Е. И. Совладающее поведение студентов как психологическая проблема // Выш. шк. 2013. № 2. С. 63—65.
13. Малахова С. В. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов. С. 78.
14. Залуцкий И. В., Махнач Л. М. Проблема копинг-поведения в работах отечественных и зарубежных авторов // Онколог. журн. 2009. № 3. С. 81—87.
15. Гончарова С. С., Слепкова В. И. Совладающее поведение: теория, диагностика и результаты исследований : учеб.-метод. пособие. Минск : БГПУ, 2010. 200 с.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Малахова С. В. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов.
20. Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практ. психолога. 2007. № 3. С. 93—112.

Материал поступил в редколлегию 11.05.2016

В. И. Козел

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА “SELF-HARM” В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В статье раскрываются сущностные характеристики такого негативного явления в подростковой среде, как “self-harm”, выделяются причины саморазрушительного поведения, основы профилактической работы. Выявлены педагогические возможности социального партнёрства в профилактике представленного негативного явления. Представлены основные направления и формы социального партнёрства в решении данной проблемы.

Ключевые слова: “self-harm”, социальное партнёрство, профилактика, саморазрушительное поведение, формы социального партнёрства.

Введение

Самоповреждение (“self-harm”) — преднамеренное повреждение своего тела по внутренним причинам без суицидальных намерений. Оно является симптомом психологических и психических расстройств.

Механизм обращения подростков к “self-harm”: психологическая травма — способ совладания с психологической болью посредством причинения себе соматических страданий — переключение внимания с психотравмирующего события на негативные ощущения и эмоции, получаемые от повреждений тела.

Причины саморазрушительного поведения нами классифицированы следующим образом:

- социально-психологические (неблагоприятная семейная обстановка, влияние друзей, популяризация “self-harm” средствами массовой информации;
- личностные (перфекционизм подростка, наличие психических заболеваний);
- событийные (пережитое насилие, постоянные стрессовые ситуации).

Социальная опасность “self-harm” состоит в том, что оно всё больше популяризируется среди подростков и становится элементом культуры решения трудных жизненных ситуаций.

Основная часть

В решении проблем профилактики “self-harm” немаловажная роль отводится социальному партнёрству, предполагающему оказание действенной помощи ребёнку и информационно-методической поддержки специалистам учреждения образования. Согласно Т. М. Глушанок, социальное партнёрство есть «участие различных государственных и общественных организаций, образовательных учреждений различных типов и видов, а также отдельных лиц в совместной деятельности, направленной на решение конкретных задач, стоящих перед отраслью» [1]. Субъектами социального партнёрства выступают классный руководитель, социально-педагогическая служба учреждения образования, врач-психотерапевт, социально-педагогический центр города или района, общественные организации, предоставляющие возможность в организации просветительской, культурно-досуговой, волонтерской деятельности, учителя-предметники и семья.

Обозначим схему и этапность социального партнёрства в профилактике “self-harm”:

1) организационный — анализ имеющегося отечественного и зарубежного опыта решения проблемы, определение содержания взаимодействия с учётом возможностей классного руководителя, педагогов, социально-психолого-педагогической службы учреждения образования, врача-психотерапевта и родителей, уровня включённости каждой стороны в совместную деятельность, согласование интересов сторон, определение нормативов взаимодействия (закрепление договора);

2) процессуальный — выстраивание доверительных отношений в процессе совместной деятельности, снижение уровня взаимоконтроля, повышение взаимной ответственности за результаты совместной деятельности, взаимопомощь, взаимоподдержка, стимулирующие совершенствование субъектов, находящихся во взаимодействии;

3) результативный — подведение итогов, оценка эффективности профилактики “self-harm” и качества результативности работы каждой из сторон, правильности распределения сфер ответственности.

Приоритетным направлением социального партнёрства является взаимодействие с родителями подростка, которое должно строиться на принципах добровольности, равноправия, приоритетности, социальной справедливости, системности. Учреждение общего среднего образования выступает в роли связующего всех остальных партнёров звена и реализует организационно-координационную функцию; занимается поиском партнёров, проявляющих активность в сфере решения подобных проблем и предлагающих свою помощь; формирует в случае “self-harm” у родителей убеждение в том, что семья способна поддержать ребёнка в трудной жизненной ситуации.

Остановимся подробнее на содержании профилактики “self-harm” в рамках осуществления социального партнёрства.

Профилактика (греч. prophylaktikos предохранение, предупреждение) в широком смысле ставит своей целью повышение качества жизни. Традиционно профилактика явления рассматривается как его недопущение, противодействие. При рассмотрении сущности профилактики “self-harm” обратимся к наиболее распространённому подходу к её классификации, при котором выделяется общая и специальная профилактика.

Общая профилактика рассматривается как совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и педагогических условий, направленных на содействие семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей; реализации воспитательных функций общеобразовательными учреждениями по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей у школьников.

Специальная профилактика включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, детей, подвергающих себя преднамеренному повреждению. Она предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетних.

шеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды.

Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии социальных служб, школы, семьи, разнообразных социальных институтов и общественных организаций. По целевой группе можно выделить первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика направлена на снижение риска возникновения такого явления в подростковой среде, как “self-harm”, уменьшение случаев подобного поведения.

Вторичная профилактика способствует раннему выявлению и прекращению неблагополучия в семье, во взаимодействии со сверстниками, детерминирующему возникновению данного явления.

Третичная профилактика даёт возможность реабилитации пострадавших от “self-harm” и восстановления их качества жизни.

Профилактическая деятельность является составной частью того педагогического процесса, который направлен на выявление случаев “self-harm”, диагностику причин случившегося, на разработку общепедагогических мероприятий и специальных мер по предупреждению и преодолению негативных тенденций, связанных с таким поведением подростков. Учёные М. А. Беляева, М. Н. Бессонова, М. А. Галагузова, Л. В. Мардахеева выделяют три уровня профилактической работы, выступающие одновременно и её этапами: общепрофилактический (первичная профилактика), диагностический (вторичная профилактика) и реабилитационный (третичная профилактика) [2, с. 67—69].

На общепедагогическом уровне работа строится по принципу представления достоверной информации, среди которой раскрывается сущность саморазрушительного поведения, его последствия и причины. Одним из путей улучшения состояния является разработка специальных программ просвещения специалистов учреждений образования, родителей, школьников, которые способствовали бы полноценному функционированию семьи, предотвращению проблем во взаимоотношениях детей и родителей, детей и их сверстников.

При организации работы на диагностическом уровне возможны два варианта деятельности: при добровольном обращении клиентов (что бывает крайне редко) — оценка ситуации и в случае

необходимости организация консультации психолога; при недобровольном обращении — сбор достоверной информации о случившемся, семье ребёнка, организация встречи с ней, обеспечение обратной связи, анализ информации и постановка социального диагноза.

Реабилитационный уровень проводится на всех этапах общения. Реабилитация определяется учёными как система мероприятий, имеющих целью быстрее и наиболее полное восстановление полноценного функционирования семьи и подростка, подвергшегося саморазрушительным действиям.

Анализ психолого-педагогической, социологической и медицинской литературы позволяет выделить разнообразные методы и формы работы социального педагога по профилактике данного явления, среди которых можно назвать проведение индивидуальных консультаций, обучающих семинаров-тренингов и игр, лекций-бесед на родительских собраниях, круглых столов с привлечением широкого круга специалистов и общественности.

При всём многообразии типов проявлений “self-harm”, всевозможных методов и техник профилактической работы важно сформулировать принципы его профилактики: исключение метода публичного разоблачения таких подростков, использование ненасильственного языка в общении с такими подростками, максимальное привлечение родителей подростков к участию в тренингах и внеклассных мероприятиях с использованием созидательного потенциала семьи, проведение внеклассных мероприятий для подростков и их родителей по налаживанию конструктивного взаимодействия, оказание поддержки в освоении подростками методов самопознания и самопомощи, стратегий самоутверждения.

Заключение

Подготовка специалистов учреждения общего среднего образования к решению проблемы профилактики явления “self-harm” — важная составляющая формирования психолого-педагогической культуры специалиста, способного на высоком профессиональном уровне решать проблемы взросления. Этому будет способствовать совместная целенаправленная работа по вопросам усвоения содержания направлений профилактики саморазрушительного поведе-

ния, устранения причин такого поведения и приобретения навыков создания положительного окружения подростка, состоящего из группы лиц, готовых прийти ему на помощь в решении жизненно важных вопросов, постепенно привести его к пониманию своих проблем и освоению методик самопомощи в достижении психологического благополучия.

Список цитируемых источников

1. Борытко Н. М. Категория пространства в современной теории воспитания // Наука и образование. 2003. № 4. С. 61—66.
2. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 266 с.

Материал поступил в редколлегию 23.05.2016

УДК 159.9

Я. Л. Коломинский

Учреждение образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается сущность психологической культуры личности и проблемы её развития в системе непрерывного образовательного процесса. Детерминируются отрицательные последствия психологической неграмотности и предлагаются условия формирования психологической культуры в процессе психологического образования.

Ключевые слова: гуманитарная культура, депсихологизация, психологическая культура, психологическая неграмотность, условия формирования психологической культуры.

Введение

Уровень развития гуманитарной культуры и образования в стране неразрывно связан с общим социально-политическим, идеологическим и нравственным состоянием общества. В истории развития психологической культуры известен воинствующий антипсихологизм во всех сферах духовной жизни. На уровне самой психологической культуры это выражалось в настойчивых попытках учёных заменить категории субъективного мира человека «объективными» законами высшей нервной деятельности в их павловско-бихевиористическом варианте, в игнорировании исследований в области внутреннего бытия личности и межличностных отношений.

Такое положение вещей, по словам Стефана Цвейга, застал Зигмунд Фрейд в конце XIX столетия: «Всякая душевная неуравновешенность понимается механически мыслящею эпохой исключительно как перерождение нервов, как болезненное изменение; непоколебимо царит ложное представление о том, что путём всё более и более точного познания соответствующих органов на основе опытов с животными удастся когда-нибудь в точности рассчитать автоматику «душевной области» и регулировать всякое отклонение. Поэтому наука имеет своим поприщем психологическую лабораторию: люди думают, что исчерпывающим образом знакомятся с этой наукой, если при помощи скальпеля и пинцета, микроскопа и чувствительного электрического аппарата отмечают содрогание и сокращение нервов» [1, с. 54].

Основная часть

Можно было бы привести обширный перечень отрицательных последствий всеобщей психологической неграмотности. Ограничимся только некоторыми более или менее очевидными.

Главное последствие — явный ущерб в развитии внутренней духовной сферы личности, деградации её психологической культуры. Духовный вакуум некоторые теоретики и практики образования готовы сегодня восполнить религией. Мы не будем здесь специально обсуждать сложную проблему соотношения двух сфер духовного «производства» — науки и религии. Оно (соотношение), разумеется, не укладывается в прокрустово ложе хлётких определений типа «Религия — опиум для народа» или «Религия —

враг науки». Отметим лишь, что в религиозную форму (заповеди, например) облечены драгоценные находки народной психологической культуры, психологии, созданной народом до психологов, до возникновения науки и тем более до дифференциации её на различные дисциплины, ветви и предметные области.

Отрицательные последствия депсихологизации образования можно условно разделить на явные, обнаруживающие себя столь очевидно и непосредственно, что не нуждаются в специальных доказательствах, и не столь очевидные, порой ускользающие, но от этого ещё более опасные. К явным отрицательным последствиям депсихологизации образования относится психологическая неграмотность молодёжи, оканчивающей среднюю и высшую школу. Особенно бросается в глаза неграмотность в сфере брачно-семейных отношений и воспитания детей. Вероятно, очевидность ситуации и привела к тому, что в школе появился своего рода гибрид — учебный предмет «Психология и этика семейной жизни». Под стать предмету определился и преподавательский корпус: чаще всего в роли учителя здесь выступали недогруженные своими основными предметами отважные преподаватели иностранных языков, труда, биологии. Они наивно полагали (многие и до сих пор убеждены), что сложнейшую науку можно преподавать на базе опыта собственной семейной жизни и общей эрудиции. А те, кто ввёл этот курс в школьную программу, не думали о том, что весьма опрометчиво пытаться строить здание, начиная с крыши, как и начинать курс сразу со сложнейшей области психологии с её самой «высшей математики».

Иногда говорят: всё же лучше, чем ничего. Хуже. Во-первых, потому что дилетантство и примитивизм засоряют сознание ученика семенами полужнания и псевдонаучных рассуждений. Во-вторых, потому что профанация компрометирует психологию, выдавая суррогат за подлинность. В-третьих, всё это порождает иллюзию присутствия психологии в среднем образовании. Это соображение актуально и в отношении других попыток преподавать «что-то из психологии» без психолога. Имеются в виду курсы «Человек и государство», «Основы выбора профессии», с одной стороны, и преподавание психологических знаний о профессиях — с другой. Благодаря подобному «обучению» невозможен сколь-нибудь осо-

знанный выбор детьми, молодёжью этих самых профессий, выбор жизненного пути.

Упомянем далее некоторые не столь очевидные отрицательные последствия депсихологизации образования. Общим местом в педагогике стал призыв сочетать воспитание, под которым понимается прямое воздействие (может быть, точнее вторжение?) взрослого на внутренний мир подрастающего человека в целях формирования его по своему образу и подобию, с самовоспитанием. Иными словами, предполагалось (и предполагается до сих пор), что хорошее воспитание способно сформировать у воспитуемого стремление и умение развивать самого себя по собственной программе. Но как раз эта задача не может быть решена без формирования психологической культуры в процессе психологического образования.

Таким образом, способность к самовоспитанию, иначе говоря, к автономному управлению саморазвитием предполагает два основных условия, которые, на наш взгляд, в наиболее чёткой форме содержат основную концепцию психологической культуры, психологического образования.

Первое условие: подрастающий человек должен получить основы знаний об «устройстве» своего собственного внутреннего мира, способные стать базой его психологического тезауруса. Без усвоения системы психологических понятий человеку просто «нечем думать» о собственной личности, о своей эмоционально-волевой сфере, о собственной познавательной деятельности, индивидуально-типологических особенностях. Разумеется, для того чтобы эти психологические знания «работали» на самопознание, они должны быть особым образом преподнесены, выработаны и усвоены. Интегрированность психологических знаний в структуру личности, их включённость в мотивационно-потребностную и когнитивную сферы можно обеспечить лишь при определённых методологических и методических условиях преподавания психологических знаний.

Второе условие — это, если можно так выразиться, обеспечение «технологичности» психологических знаний, которые усваивает подрастающий человек. Следует совершить решительный переход от информационно-пассивной к рефлексивно-деятельност-

ной парадигме обучения психологии. На уровне содержания и методологии преподавания это означает необходимость решения неразрывно связанных задач: прежде всего, умение вызывать у развивающейся личности острый интерес к собственному внутреннему миру, реализующемуся в стремлении к самопознанию, рефлексии, самоисследованию. Такое стремление к самоизучению необходимо обеспечить соответствующими способами рефлексивной деятельности, научить подрастающего человека прислушиваться к себе, сосредоточивать внимание не только на окружающей действительности, но и на своём теле, на собственных переживаниях, мыслях, воспоминаниях.

Иными словами, сформировать у подрастающего человека стремление и умение действовать во внутриличностном пространстве, научить тому, что мы называем психологической деятельностью. В качестве примера отсутствие у современных подростков рефлексивности, способности понять и адекватно описать даже своё физическое основание говорит факт, неоднократно отмеченный врачами, обследовавшими школьников в зоне чернобыльского бедствия. Их уже далеко малолетние пациенты часто не умели рассказать о проявлении своих недугов и заболеваний. Психологи, изучавшие душевное самочувствие жертв чернобыльской катастрофы, обнаружили у своих подопечных крайне узкий спектр вербализуемого уровня внутриличностного познания.

Заключение

Психологическая культура — это совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, присущих данному обществу и личности; это и то, как личность склонна осмысливать окружающий мир, и то, как в обществе принято концептуализировать личность. Психологическая культура — это культура человеческого самопознания плюс способность познать и отрегулировать самого себя, выстроить отношения с другими людьми. Очевидно, что решение задач формирования психологической культуры нуждается в соответствующих этому предмету методических средствах.

Список цитируемых источников

1. Цвейг С. Врачевание и психика. М. : Гамма, 1992. 240 с.

Материал поступил в редколлегию 30.04.2016

УДК 159.9

Т. И. Краснова

*Государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы», Минск*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЕ

В статье обсуждается проблема подготовки для системы высшего образования специалистов (тьюторов), необходимых для реализации принципов открытости, вариативности и гибкости образовательного процесса, в соответствии с требованиями Болонского процесса. Предложен перечень групп компетенций тьютора, необходимых для выполнения его основных профессиональных функций и действий, и содержание его подготовки.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, компетентностный подход, образовательный результат, психолого-педагогическое сопровождение, тьютор, тьюторское сопровождение.

Введение

Происходящие в настоящее время изменения в системе высшего образования Республики Беларусь — переход на дифференцированные сроки обучения, реализация компетентностного подхода в образовательных стандартах, учебных планах и программах нового поколения, внедрение кредитно-модульной технологии, элементов дистанционного обучения, ориентация на индивидуализацию образования, увеличение количества курсов по выбору — актуализируют корректировку содержания, форм, методов психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе их профессиональной подготовки. Основная проблема состоит в том,

что сложившаяся сегодня в республике традиционная форма психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих академические проблемы, препятствующие их профессиональному развитию, не соответствует современным условиям, связанным с изменениями организационной структуры и содержания образования, диктуемыми требованиями Болонского процесса. В качестве одного из конструктивных решений данной проблемы может рассматриваться введение института тьюторского сопровождения студентов. Принятие данного решения требует разработки профиля профессиональной деятельности тьютора, предполагающего описание осуществляемых им трудовых функций и трудовых действий.

Основная часть

В международной образовательной практике (Великобритания, Германия, Испания, США, Финляндия) функцию психолого-педагогического сопровождения студента в образовательной среде учреждения высшего образования выполняет «академическое консультирование» (термин введён В. В. Crookston, Т. O'Banion в 1972 году), представляющее собой процесс взаимодействия между консультантом и студентом, целью которого является планирование образовательного маршрута, исходя из жизненных и профессиональных планов обучающегося. Академическое консультирование (тьюторство) центрировано на личности и учебной деятельности студента и призвано решать задачи развития профессиональной компетентности, самостоятельности и целеустремлённости обучающегося. Разработке и осмыслению категории тьюторства посвящены работы таких зарубежных исследователей, как А. Белл, Р. Веджери, Э. Гордон, Л. Дейви, Г. Кавелти, Д. Макконнел, Дж. Миллер, Д. Палфрейман.

Классическая модель тьюторства подразумевает наличие открытости образовательного пространства и свободы выбора траектории образовательного движения обучающегося, помощь в проектировании и реализации которой и является зоной компетентности и ответственности тьютора. Именно эти особенности и составляют основные преимущества тьюторства.

Суть тьюторства состоит в том, чтобы помочь студенту спланировать свою индивидуальную образовательную траекторию

с учётом жизненных и профессиональных перспектив. Понимание студентом целей, задач, содержания программы подготовки к профессиональной деятельности, которое достигается в процессе консультирования, позволяет ему более осознанно подходить к изучению курсов и использовать потенциал образовательной среды для своего профессионально-личностного развития.

Как показывает зарубежный опыт, функциями академического консультирования являются консультирование по выбору дисциплин, курсов; оказание помощи студенту в решении проблем, связанных с учебной деятельностью; информирование о существующих службах для студентов, которые могут оказать поддержку в различных жизненных ситуациях в университете; сопровождение студента в образовательном процессе, отслеживание его достижений, представление интересов на комиссии при повторной сдаче экзамена.

Изменения в системах высшего профессионального образования в странах постсоветского пространства в последнее десятилетие (Российская Федерация, Республика Казахстан), связанные, прежде всего, с присоединением к Болонскому процессу, стимулируют формирование новых форм психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих академические затруднения: в университетах разрабатываются документы, в которых регламентируется деятельность академических консультантов (тьюторов). В учреждениях высшего образования стали создаваться психолого-педагогические и социальные центры, службы академического консультирования, центры психолого-педагогического консультирования (например, служба академического консультирования в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова, Российском университете дружбы народов (Москва), Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург), Иркутском государственном университете).

Активно разрабатываются вопросы адаптации тьюторской системы обучения в русскоязычной, прежде всего российской, педагогике (Е. А. Александрова, Н. Г. Зверева, Т. М. Ковалёва, С. Г. Мануйлова, Н. В. Пилипчевская, Е. А. Суханова, Г. А. Ястребова). В России и Казахстане сегодня наблюдается достаточно активное развитие практики академического консультирования. Однако

вопросы разграничения содержания процессов преподавания, кураторства, тьюторства, разработки их организационных форм, а также содержания и методов с учётом специфики социокультурных традиций российского общества, трансформаций образовательного процесса сегодня остаются до конца не разрешёнными и требуют своего осмысления и технологизации.

В контексте происходящих изменений в белорусском педагогическом образовании, связанных со вступлением республики в Болонский процесс, и учитывая факт отсутствия в нём прецедентов академического консультирования, представляется необходимым проанализировать накопленный международный опыт психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих педагогов и, используя его преимущества, откорректировать существующие недостатки, а также разработать необходимые инструменты и содержание для создания института тьюторства.

Внедрение тьюторской деятельности предполагает понимание того, что она уместна, востребована и эффективна, только если образовательный процесс вариативен и предусматривает возможность реального выбора и самоопределения обучающимся траектории собственной профессионализации. Введение кредитно-модульной системы и расширение вариативности содержания подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Болонского процесса предполагает конструирование и реализацию каждым студентом персональной образовательной траектории. Это требует сформированности у него образовательных потребностей, наличия ясного представления о будущей профессиональной деятельности и умений составлять план по достижению целей профессионализации посредством реализации образовательной программы — выбора и освоения соответствующего набора дисциплин. В данном контексте обратим внимание на важное различие: речь идёт о реализации принципа индивидуализации как сохранения за студентом права на выстраивание собственного содержания образования, а не просто индивидуального подхода, сводящегося к преодолению несоответствия между учебными возможностями студента и требованиями учебных планов и программ [1].

Таким образом, тьюторское сопровождение — педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на

выявление образовательных мотивов студента, подбор образовательных ресурсов для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория — целеориентированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора, разработки, реализации персонального варианта образовательного процесса по достижению поставленных им целей при сопровождении и поддержке тьютора.

Если тьюторское сопровождение подготовки будущих учителей должно обеспечивать их способности реализовывать компетентностный подход в обучение школьников, то тьютор — преподаватель, сопровождающий проектирование и реализацию студентом педагогического университета индивидуальной образовательной программы, результатом освоения которой должна стать его способность проектировать учебно-воспитательный процесс от образовательных результатов; использовать активные методы обучения и активное оценивание; развивать и диагностировать уровень сформированности компетенции; конструировать деятельностное содержание образования; учитывать индивидуальные образовательные запросы учащихся.

Ещё одним важным различием является фиксация отличий позиций тьютора и куратора: во-первых, основные задачи, реализуемые куратором, носят административный управленческий характер и строятся по вертикали, тьютор отстаивает и выражает интересы студента и реализует отношения по горизонтали; во-вторых, кураторская работа есть дополнение к основной деятельности преподавателя, а тьюторская деятельность — это, в идеале, автономная самостоятельная активность, сфокусированная на помощи и организации учебной деятельности конкретного студента [2].

Тьютор должен иметь психолого-педагогическое образование или пройти специальную тьюторскую подготовку, обеспечивающую его умениями, необходимыми для выполнения следующих трудовых функций:

- сопровождать студентов в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории (А);
- сопровождать студентов в процессах освоения норм академической учёбы и адаптации к нормам взаимодействия в академической среде (Б);

– управлять процессом онлайн-консультирования, планировать, модерировать и оказывать виртуальную поддержку самостоятельного учения, осуществляемого онлайн-средствами (В);

– сопровождать студентов в карьерном развитии (профессиональном и научном) (Г);

– разрабатывать, адаптировать, использовать методические средства для сопровождения процессов проектирования и реализации (Д).

Подготовка тьютора, которая может реализовываться в рамках повышения квалификации или переподготовки преподавателей, должна обеспечивать формирование у него компетенций: социально-личностных (владеть методами профессионально-личностного самоменеджмента на основе стратегии «образование через всю жизнь»; обладать всеми видами функциональной грамотности, (информационно-компьютерной, чтения, языковой, гражданско-правовой, экологической, экономико-финансовой); уметь использовать техники психолого-педагогического влияния на обучающегося адекватно образовательной ситуации); академических (обладать критическим мышлением; владеть методами организации образовательного процесса на основе деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и других подходов; обладать навыками академического чтения и письма; использовать технологии исследования, проектирования и программирования); профессиональных (владеть навыками проектирования образовательного процесса в рамках компетентностного подхода (А-1); владеть методами и приёмами сопровождения студентов (тьюторантов) в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории (А-2); использовать технологии сопровождения студентов в процессе освоения норм академической учёбы (Б-1); использовать методы развития у обучающихся умений выстраивать учебные стратегии и использовать индивидуальные учебные стили (Б-2); владеть технологиями сопровождения реализации учебно-исследовательских и проектных работ обучающегося (Б-3); применять методики адаптации студентов к нормам взаимодействия в академической среде (Б-4); владеть методами разрешения учебных конфликтов (Б-5); использовать информационно-коммуникационные технологии для виртуальной поддержки проектирования и реализации индивидуальных образовательных про-

грамм обучающихся (В-1); оказывать виртуальную поддержку самостоятельного учения, осуществляемого онлайн-средствами, т. е. с помощью дистанционных образовательных средств) (В-2); владеть технологиями обучения навыкам профессионально-личностного самоменеджмента (Г-1); владеть инструментами сопровождения процесса карьерного развития обучающегося (Г-2); владеть методами организации эффективной коммуникации в процессе образовательного консалтинга и фасилитации (Д-1); разрабатывать методический инструментарий, необходимый для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории (Д-2); разрабатывать, адаптировать, использовать методические и дидактические средства для сопровождения процессов проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы (Д).

Содержание подготовки тьюторов должно быть структурировано в формате следующих модулей.

1. Базовый модуль включает ядерное, системообразующее содержание, основные и самые важные содержания, без которых образовательная программа подготовки тьютора может утратить свою целостность, без чего невозможно сформировать требуемые знания, умения и ценности, необходимые для тьюторской деятельности. Модуль включает минимальное, но необходимое содержание и имеет статус инвариантного (М-1). Содержание модуля формирует базовые общепрофессиональные (общепедагогические) и специальные профессионально-профилированные компетенции тьютора. Базовый модуль может включать как общепрофессиональные дисциплины, так и дисциплины специализации.

2. Вариативный модуль включает содержание по выбору (М-2):
- корректирующее (подготавливающее) — для субъектов, не имеющих (или забывших) необходимого базового опыта педагогической деятельности и знаний по педагогике и психологии (М-2 (К));
 - продвинутое — дополнительное содержание для тех субъектов, которые обладают базовыми знаниями по педагогике и психологии и опытом педагогической деятельности, углубляющее и расширяющее его представления (М-2 (У)).

Вариативный модуль может включать как общепрофессиональные дисциплины, так и дисциплины специализации.

3. Переносимый модуль (практический) М-3 (П) включает содержание, обеспечивающее применение знаний на практике (разные виды практики, курсовое и дипломное проектирование).

Отбор и дизайн содержания модулей произведён в соответствии с группами компетенций, формирование которых и является основным результатом освоения образовательной программы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структура модулей

Общепрофессиональные дисциплины	Дисциплины специальности
<i>Базовый модуль М-1</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Философско-исторические истоки тьюторства; – индивидуализация образования как теоретическое основание тьюторства; – виды деятельности, функции и профессиональные компетенции тьютора; – социально-психологический портрет современного студента 	<ul style="list-style-type: none"> – Управление учебной деятельностью; – технология тьюторской деятельности; – проектирование индивидуальных образовательных программ; – основные формы, методы, методики деятельности тьютора; – карьерный тьюторинг; – особенности работы тьютора в виртуальном образовательном пространстве
<i>Вариативный модуль М-2</i>	
<i>Корректирующий вариативный модуль М-2 (К)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Современные тенденции развития высшего образования; – особенности учебной и педагогической деятельности в традиционной системе обучения; – особенности учебной и педагогической деятельности в инновационных системах обучения; – структура и механизмы процесса учения; – психологические особенности юности и молодости как этапов взросления 	<ul style="list-style-type: none"> – Управление конфликтами в образовательном процессе; – профессиональное становление личности преподавателя высшей школы; – основы профессиографии и профессиональное самоопределение личности; – технология трудоустройства; – самоменеджмент: управление карьерой

Окончание таблицы 1

Общепрофессиональные дисциплины	Дисциплины специальности
<i>Углублённый вариативный модуль М-2 (У)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Философия преподавания; – механизмы функционирования студенческой группы; – психолого-педагогические механизмы влияния на личность обучающегося; – формирование и поддержка мотивации учения 	<ul style="list-style-type: none"> – Техники коммуникации тьютора с обучающимися; – тьюторское сопровождение студентов с ограниченными возможностями; – стили учения и учебные стратегии; – культура академического письма студентов; – стратегии и техники академического чтения студентов; – медийная и информационная грамотность; – обучение в малых группах; – развивающее оценивание; – инструменты тьюторского сопровождения карьерного развития студентов; – тренинг эффективного поведения на рынке труда; – технология научной карьеры; – самоменеджмент: управление временем; – самоменеджмент: управление стрессом; – средства образовательной среды в работе онлайн-тьютора; – технологии виртуального тьюторского сопровождения; – социализация обучающихся в процессе онлайн-тьюторинга

Дизайн модулей дисциплин учебного плана должен предусматривать возможность в формате вариативного модуля обучаемому выстраивать собственную траекторию овладения образовательной программой в рамках обозначенного объема учебного времени. В выборе дисциплин слушателю предусматривается оказание консультативной помощи. Данное условие позволит обучающемуся получить собственный опыт участия в тьюторском сопровождении образовательного процесса.

Заключение

В ситуации расширения вариативности и выбора содержания профессиональной подготовки будущих учителей актуализируется введение позиции тьютора, который призван сопровождать процесс проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы студента. В этом контексте отметим, что сегодня важно не только обсуждать вопрос о форматах подготовки тьюторов, но и непосредственно разрабатывать целевую и содержательную составляющую подготовки.

Список цитируемых источников

1. Абрамовских Н. В., Казаева Е. А. Тьюторство: история и современность [Электронный ресурс]. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf> (дата обращения: 10.04.2016).
2. Лухманова Т. В. Необходимо ли тьюторство российской высшей школе? // Молодой учёный. 2014. № 9. С. 493—495.

Материал поступил в редколлегию 13.05.2016

УДК 159.99

Е. Н. Лисова, Аль Лами Али Абдулкадер

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности как система возникающих в ходе её формирования противоречий. Содержание данного феномена в наибольшей мере проявляется при создании в учебном процессе учреждения высшего образования определённых условий, которые позволяют

© Лисова Е. Н., Аль Лами Али Абдулкадер, 2016

достигать уровней указанной психологической культуры. Для этого предлагается алгоритмизация формирования по определённой программе.

Ключевые слова: психологическая культура, антитеррористическая деятельность, будущие психологи.

Введение

В условиях роста терроризма во всём мире работа с данным явлением предполагает комплексное взаимодействие разных специалистов в целях учёта и нивелирования ряда причин, к нему приводящих. Проблема исследования представляется нам как система противоречий:

- между разбросанностью сведений о феномене терроризма и его психологических аспектах по разным дисциплинам в цикле профессиональной подготовки психологов и необходимостью получения ими целостного представления о данном феномене;

- преимущественной представленностью данных о терроризме в рамках общественных наук, но при этом его изученностью и презентацией будущим психологам в большей мере в личностно-психологическом ключе, а не в социально-психологическом;

- освещением главным образом психологических аспектов личности и деятельности террористов и их подразделений и потребностью в обретении психологами основ построения антитеррористической деятельности.

В этой связи в процессе подготовки будущих психологов требуется создание условий для формирования их психологической культуры в области антитеррористической деятельности, что актуально как для обеспечения их будущей профессиональной деятельности в рамках различных спецподразделений, так и работы с населением в целом, в особенности в различных общественных организациях. Это имеет огромное значение, так как воспитание и образование, в которое включены психологические работники, как известно, способствует конституированию идеологического компонента антитеррористического сознания и деятельности как основополагающего [1, с. 31].

«Жертвой современного терроризма становится всё общество, а не только отдельные социально-политические группы, на которые, в конечном счёте, направлена террористическая активность» [2, с. 21].

Ожидание новых террористических актов травмирует людей, усиливая деструктивный эффект действий террористов.

Тем самым психологическая культура в области антитеррористической деятельности видится нам, с одной стороны, как возможность более точного представления о преодолении и предотвращении терактов в контексте действий силовых структур, с другой — санации и мобилизации сознания рядовых граждан.

Основная часть

Научная новизна данной работы представляется в осмыслении формируемых в процессе профессиональной подготовки психологов компетенций как целостной культуры: мировоззренческих установок и действий, адекватных феноменологии терроризма, а также алгоритма её претворения в педагогическом процессе.

Цель исследования состоит в моделировании процесса формирования психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности.

Задачи исследования:

- анализ научно-методологических возможностей достижения данной цели, исходя из разработанности проблемы терроризма в психологической науке;
- вскрытие возможностей и ограничений в формировании психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности, ориентируясь на условия образовательного процесса и требования к будущим профессионалам;
- алгоритмизация процесса формирования указанной психологической культуры.

Методология нашей работы отражает единство системного и процессного подходов, конституирующих психологическую культуру будущих психологов в области антитеррористической деятельности как многокомпонентное и динамически существующее образование, которое при определённых условиях может достигнуть высокой степени развитости, целостности и адекватности профессиональной деятельности. При достижении цели исследования реализовывались методы анализа и синтеза специальной литературы, опыта практической деятельности в процессе преподавания различных психологических дисциплин.

Как показывает анализ специальной литературы, существуют значительные ограничения в области исследования феноменологии терроризма, обусловленные невозможностью экспериментирования, а также идеологической и политической заряженностью исследований авторов, являющихся представителями различных культур и государств [3, с. 148]. Это препятствует формированию единой концепции антитеррористической деятельности.

Под психологической культурой будущих психологов в области антитеррористической деятельности мы понимаем качество личности, обеспечивающее понимание феноменологии терроризма, умение выделять в конкретно-практической ситуации его причины и следствия, предлагать действенные способы реагирования в качестве превентивных и контрмер, осуществлять информационно-психологическое сопровождение их реализации.

Для её формирования существуют преимущественно информационно-психологические возможности в образовательном процессе учреждений высшего образования, так как специализированных программ её реализации не существует. В качестве условий формирования данного феномена в учебно-воспитательном процессе мы видим:

1) представление терроризма как явления, затрагивающего массовый, групповой и личностно-психологический уровень функционирования;

2) сочетание психологического анализа террористической деятельности средствами психологической и криминологической науки. «В противодействии терроризму важно разглядеть в фактах оперативной информации отдельные элементы обстановки, увидеть динамику развития событий, которые привели к созреванию террористического преступления» [4, с. 82];

3) междисциплинарное комплексирование сведений о сущности мер и способов проведения антитеррористической деятельности;

4) последовательная и преемственная реализация подготовки к обеспечению антитеррористической деятельности психологом в структуре антитеррористической деятельности правоохранительных органов и общественных организаций в процессе усвоения курсов «Социальная психология» и «Психология личности», а затем «Юридическая психология», «Психология экстремальных ситуаций»,

«Социально-психологические основы экстремальной психологии», а также производственной и научно-исследовательской практики.

Уровни сформированности психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности представляются нам как начальный, базовый и продвинутый.

Первый заключается в общей ориентации относительно понятия, видов и проявлений терроризма, а также условий его возникновения и субъектов, включённых в антитеррористическую деятельность.

Второй предполагает знание не только сути терроризма, но и многообразия его проявлений на разных уровнях общественной организации и умение выделять его причины, знание содержания деятельности разных субъектов, включённых в антитеррористическую деятельность, её действенно-психологической подоплёки.

Третий фиксирует рефлексирование террористической деятельности, при котором возможны прогнозы поведения террористов и выбор действенных способов реагирования в качестве превентивных мер и контрмер, что позволяет осуществлять как самостоятельные действия (вести допросы, переговоры и давать экспертные заключения), так и реализовывать информационно-психологическое сопровождение их реализации.

Нам представляется, что условия современного образовательного процесса в университетах при подготовке психологов дают большие возможности для формирования первого уровня (по крайней мере, в системе бакалавриата), нежели второго (необходим в рамках магистерских программ и прохождения практики в правоохранительных органах) или третьего (для этого требуется реализация специальных программ формирования указанной культуры и самое главное — надситуативная активность будущих психологов, их мотивированность на более углублённое изучение данного вопроса, что может проявляться в научно-исследовательской работе, а также практический опыт в рамках специализированных курсов и практик при реализации образовательной программы «Психология служебной деятельности»). Для этого необходимо знание федерального и международного законодательства в данной области, обретение представления о полномочиях и функционале субъектов, включённых в противодействие терроризму. Ведь «сложность, многогранность современного феномена

терроризма требует комплексного подхода, сочетающего силовые, политико-дипломатические, экономические и гуманитарные формы и методы действий, а также эффективной стыковки анти-террористических мер, предпринимаемых как на национальном, так и на международном уровнях. Речь идёт о необходимости создания гибкой системы, которая могла бы обеспечить одновременно как профилактику терроризма, так и адекватные меры по урегулированию возникающих кризисных ситуаций, связанных с терроризмом, полным набором силовых действий» [5, с. 16]. В то же время формирование продвинутого уровня подразумевает, на наш взгляд, практику анализа поведения террористов (по видеозаписям, фильмам, материалам воспоминаний и допросов и т. п.), а также включение в моделируемые ситуации с детализированным осмыслением вариантов реагирования и разбором адекватных паттернов поведения.

Алгоритм формирования психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности:

1) проблематизация террористической деятельности как разновидности деструктивной активности субъекта — личности и группы (например, в курсах «Отечественная история», «Философия», «Социальная психология», «Психология личности», «Психология конфликта» и др.);

2) самостоятельное изучение различных аспектов террористической деятельности средствами составления докладов и рефератов к различным курсам, а также психологического просвещения населения на учебно-ознакомительных и производственных практиках;

3) анализ терроризма с позиции психологии преступного поведения, деструктивных явлений в онтогенезе террористов, его идеологической подоплёки и социокультурной специфики (в дисциплинах «Психология семейных отношений», «Юридическая психология», «Военная психология», «Религиоведение», «Этнопсихология», «Психология девиантного поведения» и др.);

4) освоение основ взаимодействия с террористами во время переговоров путём анализа причин и возможных вариантов их реагирования (во время производственной практики, в дисциплине «Социально-психологические основы экстремальной психологии»);

5) обобщение представлений о сущности терроризма путём установления связей между личностными, групповыми и массовыми его формами с обоснованием интегрированного воздействия на него для противодействия и профилактики террористической деятельности (в курсах «Психология девиантного поведения», «Военная психология», «Психология экстремальных ситуаций» и др.);

6) получение опыта сотрудничества со специалистами, включёнными в антитеррористическую деятельность (на производственной и преддипломной практике, в процессе выполнения научно-исследовательских работ по данной тематике);

7) комплексирование разных способов и средств работы с терроризмом с акцентированием важности психологической составляющей и учёта его этнокультурной специфики для выбора мер адекватного реагирования (например, в дисциплинах «Психология экстремальных ситуаций», «Этнопсихология», на производственной практике).

Заключение

Решение проблемы формирования психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности возможно путём создания специальных условий. Нами обозначены целевые ориентиры, уровни и критерии сформированности анализируемого феномена, алгоритмизирован процесс его создания в ходе подготовки будущих психологов. Экспериментальная апробация данной модели в ходе реализации новой образовательной программы «Психология служебной деятельности» позволит скорректировать намеченное в будущем.

Список цитируемых источников

1. Петрищев В. Е. Некоторые проблемы противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации // Вестн. Нац. антитеррорист. комитета. 2013. № 2. С. 31—33.
2. Соснин В. А. Межгрупповые отношения как фактор террористической активности: межгрупповой и социальный уровни анализа // Прикладная юрид. психология. 2008. № 4. С. 21—36.
3. Князькова М. В. Угроза безопасности евразийской интеграции. Психология современного терроризма // Евраз. интеграция: экономика, право, политика. 2013. № 14. С. 147—150.

4. Журавель В. П. Террористы-смертники : проблемы противодействия // Право и безопасность. 2010. № 3. С. 76—84.

5. Гольцов В. Ю. Формы и методы государственного управления противодействием терроризму : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Гос. ун-т управления. М., 2006. 26 с.

Материал поступил в редколлегию 20.08.2016

УДК 159.9

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГА В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Статья посвящена обсуждению вопроса о том, каковы возможности специально организованной самостоятельной работы студентов-психологов в формировании профессионального мировоззрения. Основной акцент сделан на формировании интеграции психологического знания в сознании профессионала.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, самостоятельная работа, студент-психолог.

Введение

В процессе университетской подготовки должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом.

Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в результате взаимодействия целенаправленного теоретического обучения в высшей школе (складывающегося, как известно, из многих составляющих), про-

изводственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из средств массовой информации, литературы и т. д.

Профессиональное сознание как сложный продукт этого взаимодействия ещё ждёт своих исследователей.

Основная часть

Формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны, в первую очередь, с тем, что в области научной психологии существует множество существенно различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному сосуществованию различных научных теорий и концепций. В процессе университетского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами.

Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдёт ли интеграция научного знания в сознании специалиста или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной подготовки в высшей школе.

Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в учреждении высшего образования в целом, остановимся лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания [1].

На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в университете и более или менее эффективное её решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области.

Речь идёт о проблеме интеграции психологического знания. Поскольку, как хорошо известно, федеральные государственные стандарты предполагают увеличение объёма самостоятельной работы студентов. В настоящей статье описана система работы, предполагающая

использование самостоятельной работы студентов для интеграции психологического знания в сознании будущего профессионала.

Хорошо известно, что современная психология отличается повышенной «проблемностью» (мультипарадигмальностью, многообразием различных подходов, обобщений и теорий различного уровня): существуют десятки различных определений одних и тех же понятий и, соответственно, существенно различающихся теорий. Создастся у студента-психолога более или менее непротиворечивая картина или это будет «мозаика» из разнородных представлений, в значительной степени зависит от того, как будет вестись преподавание. Конечно, «естественная интеграция» (А. В. Юревич) происходит в ходе любого учебного процесса.

Представляется, что такой естественной, «стихийной» интеграции недостаточно. Возможна целенаправленная интеграция психологического знания в ходе профессиональной подготовки студентов-психологов. Один из таких путей мы видим в установлении более тесных межпредметных связей между историей психологии и методологией психологии в процессе подготовки будущих психологов.

Речь идёт о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнём, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, так как важность такой подготовки переоценить невозможно.

Высококласный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п.

История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии [2] и методологические основы психологии [3].

Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующих сопоставления различных подходов, теорий, концепций.

Авторы курса ставили своей специальной задачей подчёркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов [4].

Заключение

Вернёмся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать.

Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить её на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

Список цитируемых источников

1. Мазиллов В. А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог. Вып. 2 (24). 2012. С. 35—42.
2. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии). Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 250 с.
3. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии). Ярославль : МАПН, 2012. 112 с.
4. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н.: 1) Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии) ; 2) Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии).

Материал поступил в редколлегию 20.08.2016

УДК 159.9+2

Е. Л. Малиновский

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

ПЕРСОНОЛОГИЯ ЛЮБВИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье осуществляется постановка проблемы и верификация способа вооружения студентов финальным знанием любви как «совокупности совершенства» через триангуляцию неявных нарративов науки, искусства и религии. Персонологический дискурс организует абдукцию текста, открывающего имя Отца в качестве единицы события обучающего и обучаемого.

Ключевые слова: абдукция, вложенность, любовь, наррация, ономастика, сингулярность, текст, теопсихологический дискурс, триангуляция, фрейм.

Введение

Персонологическая проблематика любви актуальна для университетского образования в той мере, в какой личность студента продуктивна в правовом выборе другой личности. Психологическое

образование в силах определить общие закономерности онтогенеза. Однако линия поведения индивида не только попадает под влияние идеологий и субкультур, упреждающих личностный выбор, но, как правило, находится в зоне аттракции соблазна. И хотя «по причине умножения беззакония во многих охладает любовь» [1], известно, что «когда умножился грех, стала премного изобиловать благодать» [2]. Пока любовь как «совокупность совершенства» [3] не элиминирована из общественного сознания, личность обучающего и обучаемого непременно уверена в том, что «нет больше той любви, как если кто душу свою заложит за друзей своих» [4].

С дружбы со словом начинается образование, создающее «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский) для «младенца мужского пола» [5]. Это означает, что в своей актуальности слово «личность» уже вложено в подобие первозданно господствующего образа: «Мужчину и женщину, сотворил их» [6].

Образование личности представляет собой процесс становления младенца мужского пола по образу и подобию любящего Отца. Отсюда этимология: сгинуть — значит утратить образ становления. Поэтому образ остаётся неявным, «смутным» [7] для социального отрочества, исполненного комплексом безотцовщины при живом отце. Счастлив «младенец», не увидевший, но знающий Имя Отца, «замурованное в стену языка» [8], как в «стену плача». Показалось, что гуманитарное образование может заключить «новый союз» со старыми фолиантами, исполненными Именем жизни на фоне «стены подбеленной» [9].

Основная часть

Целью нашего исследования является вооружение студентов финальным знанием любви в ходе персонологического дискурса, т. е. такого речевого поведения, при котором субъект встаёт на место именуемого им объекта как своего личного предшественника в части психологических отношений с правом выбора.

Соответственно цели объектом исследования становится отношение любви как особый тип интерперсональных связей в процессе гуманитарного образования.

Основными теоретическими задачами данного этапа исследования были выявление концептуальной линии любви в методоло-

гии отношения и психоаналитическом подходе в исследовании личности; операционализация теопсихологических понятий в плоскости психологии образования; верификация персонологического дискурса как формы обратной связи любви и личности в образовательном диалоге; апробирование фрейма абдукции нарративной триангуляции текста в качестве организующего звена ассоциаций и интенций любви.

Предметом исследования является онтогенетическое становление личности студента и отношение любви в ходе персонологического дискурса.

Гипотеза: персонологический дискурс в условиях культуры, образования и права (религии) обладает диаспорическим, равномерно распределённым форматом организации речевого поведения, образуя устойчивые межпредметные связи для поддержания идентичности образа мужчины и женщины в подобиИ Имени любящего Отца.

Значение термина “discours” как повествования (narrative) Э. Бенвенист противопоставлял понятию “*técit*” как речи безотносительно к говорящему. Если безотносительно, то, скорее всего, и бессознательно, ибо только диалогическое повествование может быть исполнено осознанием любви как цели существования.

В силу своей бинарной (субъект-объектной) многомерности онтогенез любви, по определению, остаётся открытым для психодинамического направления науки и методологии отношения.

Разрабатываемая такими авторами, как М. Аргайл, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, М. К. Мамардашвили, Н. Н. Обозов, Л. А. Пергаменщик, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, В. А. Янчук, категория «отношение» ассоциируется с целостным человеком. Под персонологией отношений Г. Оллпорт понимает «диспозиции свободы и ответственности». Ответственность «соприсутствия духовного сущего другому сущему» В. Франкл квалифицирует как интенциональность или «жизнь души в предметном бытии» [10, с. 16]. Очевидно, что персонологический источник взаимоотношений не возникает сам по себе, но развивается по мере представления. «Любой психический феномен, — свидетельствует Ф. Брентано, — содержит в себе нечто в качестве объекта. В представлении нечто пред-

ставляется, в суждении нечто утверждается или отрицается, в любви — любитя, в ненависти — ненавидится» [11, с. 33].

Схему рассеянных представлений бессознательного объекта *libido* в психике содержит классический и структурный психоанализ, теория объектных отношений. Согласно З. Фрейду, сексуальное влечение является вложенным инкорпорированием (*Verkörperung*) «желания жить» [12, с. 54]. Если психически детерминированная природа интенциональна истинному телу (лат. *verum corpus*), то онтогенез индивида торит индивидуальный путь (нем. *Bahnung*) к личности, «вложенной» (греч. *Kolpon*) в «недра» [13, с. 322].

Гипотеза вложенности вполне сочетается с апокалиптическим «младенцем» и представлением З. Фрейда о религиозном счастье: «Наш Бог Логос, голос которого тихий на фоне других богов, но он удовлетворит из наших потребностей то, что позволит ему находящаяся вне нас природа, но не сразу, а постепенно и для будущих детей человечества» [14]. Таким образом, психоанализ служит диалектическим методом дознания того, что происходит с личностью в процессе возврата универсальности, прозрачности сознания на фоне диагностики речевых нарушений. Принадлежащая Ж. Маритену персонология «примирения науки и мудрости», по существу, является тем, чем ни одна из форм сознания отдельно собой не представляет: счастьем отношения личности к личности с заключённым в них томлением и восхищением Слова [15].

Путь идентификации любви открывает человеку его личностную ценность для другого в психологии, ставшей научной репрезентацией достижения счастья через любовь к ближним. Оказывается, счастье — это религия любви, при которой каждый становится частью Другого [16].

При объяснении интересубъектного отношения любви Э. Гуссерль рассматривал эмпатию как интенциональную структуру, включающую в себя преданную чувственность и специфическую апперцепцию. По его мнению, не может быть непосредственного, гомогенного опыта Другого вне деятельности сознания. Следовательно, феноменология всегда вторична, добывается за счёт интенциональной или герменевтической интерпретации текста. В этих случаях роль тела выполняют ценностные вещи как носители значения.

Логос — это ценностное тело влюблённой личности, которая видит Другую личность и доверяет ей диалог. Но диалог может состояться только при наличии фрейма (англ. frame рамка), как инъективного текста, не только организующего мысли субъекта в рамках культурно-научной парадигмы, но делающегося остоном его продуктивности. Диалогически произвольный «фрейм структурирует и инкорпорирует ключевую информацию, подверженную извне верификации типичными обстоятельствами и каузальными схемами, событиями, здравым смыслом» [17, с. 208].

Если воля и отношение счастья есть означаемая интенция любви, то фрейм диалоговых отношений осуществляет в рассеянной игре бессознательного распределённое внимание означющих регистров: Воображаемого, Символического, Реального [18].

По правилам структурной лингвистики Ф. Соссюра, лингвистический знак представлен двусторонним, принципиально диалоговым психическим элементом S/s . В нём s (означаемое понятие) и S (означающий акустический образ бессознательного) вместе образуют нарративную сцепленность структуры S/s как сингулярного центра, невидимого ядра фрейма. Например, Discourse la Methode Р. Декарта представлен нулевой точкой, за которой есть означаемое понятие Несомненного s в гипотетической дедукции *dubito ergo cogito, ergo sum*. Коллаж координатных функций на S -топику, означающих понятие “id-ego-suprerego”, схватывает, стягивает (abduct) презумпцию «онто-тео-телео-фалло-фоно-лого-центризма» [19, с. 545] в генерации S/s единичного (англ. single) сказания себя самого.

В персонологии дискурс проводит вложенность, вдохновенность личностного смысла в прозрачное, универсальное значение слова, которое «стало мной там, где было id». Гипотетическая расстановка конативных проекций типа «иду—верю» в ортогональном секторе xu системы координат адекватна «реальному» ходу вещей интенции «хочу—люблю» при $-x(-y)$ инкоординировании.

Если Лакановское кольцо «воображаемое» живо ассоциирует проекции «знаю—мечтаю—интересуюсь» с больной «нехваткой бытия» в секторе $-xu$, то «символическое» в эстетике «приятно—желаю—могу» удивит интроекцией влечения и страха в секторе $x(-y)$. Инъективный гомеоморфизм или вбрасывание фрейма полу-

чает статус верифицированного только тогда, когда сингулярный центр субъектного осознания $(-xy)$, индивидуальных диспозиций $x(-y)$, природной предпосылки $(-x(-y))$ и поведенческого выбора xu стянут (abduct) нарративным фокусом ψ на пересечении XYZ координат науки, искусства и права (в зазеркалье, религии).

Взаимное соответствие смыслов и значений определяет фокальную и рельефную топику «Я» системы, при которой триангуляционный фокус сопряжён пересечением оси независимой направленности (applicata) с зависимой переменной мотивации (abscissa) и постоянной упорядочности (ordinatus) диспозиций. Пересечение личностных смыслов фокусируется «пламенеющим» (лат. focus очаг) образом «Я». При рассеивании образа возникает седло-фокус (saddle focus) — особая точка бессознательного, в которой векторное поле равно нулю [20, с. 43]. Обозначенным вербальным представлениям могут оказаться адекватными пиктограммы, выведенные из точки «Я» в центре системы, «диагонали» мысли в предполагаемом секторе $-xy$; комплиментарного соединённых «полусфер» желания в секторе $x(-y)$, надстройка или подстройка «горизонтالي» существования в секторе $-x(-y)$, разомкнутая «окружность» цели жизни в невербальной плоскости «фантика».

Здесь Эдипово желание или комплекс «Я» может фигурировать, например, с помощью визуального «колоса», т. е. класса, или акустического голоса (тест на «Шибболет» у З. Фрейда). Тембральной и динамической символике голоса принадлежит инъектирующая, «забрасывающая» функция в предъявлении проектов, гомеоморфных «времени существования» (М. Хайдеггер). В них формула сингулярности S/s описывает топику «бессознательного, структурированного как язык» [21]. Сингулярный центр фрейма при X и Y , равных нулю, требует открытия означаемого через главное, по Лакану, подразумевающее Имя Отца, остающееся религиозной тайной, несмотря на свою открытость для науки [22]. Образовательный субъект считает, что делать это как бы не совсем прилично в реалиях сакрального агностицизма. Но древний миф о Психее и ныне остаётся дерзновенным в разоблачении Эрота как десакрализации божества в целях его гипотетической персонификации.

Триангуляция многочисленных (порядка шести тысяч) нарративов студентов и прихожан, собранных за долгие годы работы в семи белорусских университетах, Катехетическом колледже имени З. Лозинского, Минской духовной семинарии и на приходе Кирилла и Мефодия в Барановичах Брестской области, отражает весьма редкие инъекции «заброшенности» на весьма распространённом фоне сюръективных (лат. *sur na, nad и jactio бросаю*) проекций, при которых отображение множества на множестве характеризует некий авторитарный элемент этого множества, принимающий на себя всевозможные социальные функции.

Опыт теопсихологического консультирования на приходе и в Катехетическом колледже предоставляет материал, по которому переживание сексуальной девиации довольно плотно удерживается интолерантностью к неопределённости (по шкале Д. МакЛейна, 1993) на латентной фазе развития и коррелирует с показателями внешнего локуса контроля супругов, отмеченных тенденциями к сексуальному фетишизму или предпочтениям. Аббревиатура БДСМ-практик (бондаж, доминирование, субмиссия, садизм и мазохизм) по определению включала сюръективизм высказываний партнёров, избегающих необходимости соответствовать нормам, задавая себе возможность дополнительного возбуждения в аффективной сфере «избранного», значит, сектантского поведения.

Личностной катастрофы удаётся избежать посредством *metanoia* — смены ума на фазе латентного научения, показательного при обсуждении студентами притчи о блудном сыне [23]. Дискурс касался момента сыновнего покаяния, возможного только при наличии Отческой любви. Особенно актуальной фигура Отца становится на фоне материнской социализирующей протекции любви как «плодотворной восприимчивости», сопровождаемой, по Э. Фромму, терпением и ригидностью. Если в притче о Блудном сыне фигура матери вообще отсутствует, то в истории с поиском 12-летнего Отрока в храме и «матери, ждавшей его вне дома», происходит перераспределение воспитательных полномочий вначале на «учителей, которых слушал Иисус и спрашивал их» [24], затем на «учеников, исполняющих волю Отца» и ставших для Него «братом и сестрой, и матерью» [25].

Мужественная любовь в инъективных высказываниях характеризуется, по Э. Фромму, вмешательством, проникновением, активностью, дисциплиной и авантюризмом [26]. Студентами было отмечено, что авантюра раздачи наследства Блудному сыну, на которую смог пойти лишь любящий, значит, рискованный отец, связана со смертельными перипетиями и скачками. В то же время женственный авантюризм Ревекки направлен на утверждение новой социально-психологической справедливости относительно первородства, которое теперь должно принадлежать не «Красному» мяснику Исаву, но кроткому книжнику Иакову, имя которого означает «Приобретение хитростью» [27]. Если иным, не плотским образом вложен выбор преподобного первородства, то осуществление намерения «двое будут в плоть одну» [28] становится возможным лишь за счёт жертвенной любви к миру «Единородного Бога, сущего во влагище отца», растолкованного Им через своё собственное Имя [29]. Дело в том, что Иисус (ивр. Ягве — «спасает») является абдукцией имени Ягве, что означает «Быть. Становиться».

Сопrotивление сингулярной ономастике столь велико, что в конспектах духовной семинарии имя Иисус обезличивается до официальной трактовки «Бог спасает». Ономатология имени была продемонстрирована в аудитории на студенте, изобразившем геометрическую фигуру креста. Во время проговаривания собственного имени испытуемый уверенно удерживал горизонтальную позицию рук под давлением сверху. Как только он сменил проговаривание собственного имени на чужое, экспериментатор легко сокрушил позицию. Но сила рычага рук снова вернулась произносящемуся божественному Имени. Корреляция достоверна для 99,9% респондентов репрезентативной выборки.

На очередном семинаре объектом «усыновления» (лат. *adoptio*) стал Антон, некогда не знавший значения собственного имени (лат. *Antonius* приобретение взамен), зато ныне оправдавший его ассертивным подвигом. Защитив в метро честь незнакомой девушки перед бандой, ценой потери правого глаза, юноша на суде простил преступников, приобретя взамен физического зрения духовное прозрение. Стоила ли любовь жертвы, ведь незнакомка всего раз навестила в больнице героя? По признанию Антона, стоила, ведь раньше, в подобной же ситуации Эдипово желание спрятаться за

маму перекрыло ассертивный выбор. Ныне его мотивация «могу» исполнилась мужеством, эффективным при кульминации сопротивления, которое, по Лакану, «происходит от невозможности субъекта преуспеть в области реализации своей истины» [30]. Успех Антона стал сингулярным, т. е. таким прогрессирующим моментом, по прошествии которого жизненный путь индивида оказывается недоступным для рационально субъективного объяснения.

Личность так превосходит интеллект, как технология превосходит понимание. Онтогенетическим основанием личности служит индивид, осознающий свою индивидуальность в превосходящем рациональное понимание ассертивном выборе Другой личности.

Заключение

Логическое основание всех независимых переменных любви есть исполнение определения: «не жертвы хочу, а милости, и боговедения более всесожжений» [31]. Образование личностной любви сопровождается инъективными высказываниями студентов, адресующих своё мышление, поведение и образ действий сексуального характера качеству отношений (этических, эстетических, решения проблем, готовности трудиться, умения откладывать удовлетворение на потом, социальной ответственности, заботе о других, воображению брака, вложенного в небеса: «тайна сия велика есть» [32]).

Персоналогический дискурс ставит вопрос не столько о сверхчувственном качестве, сколько об онтогенетическом чувстве Единородного Логоса, совладеющего событием любви. Если потребность в любви не получает достаточного удовлетворения в личности, то человек вынужденно переносит свои надежды на всякий новый авторитет. При анализе гомогенной ситуации перенос выступает в виде «сильнейшего сопротивления», в то время как в личностно дискретном выборе любви он является залогом успеха, при котором «только ценные и уважаемые в нашей реальности лица все ещё могут быть сексуальными объектами для бессознательного в нас» [33]. Что бы ни говорили учёные и поэты о любви, со временем о них забываешь, но никогда не забудешь Автора «Отче наш» и 13-ю главу Первого послания апостола Павла к Коринфянам: «Сегодня я знаю отчасти, завтра познаю подобно, как я познан. Ныне же пребывают сии три: вера, надежда и любовь, но любовь из них больше».

Список цитируемых источников

1. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия. Брюссель : Жизнь с Богом, 1983. 2535 с. ; Янчук В. А. Постмодернистская социокультурная индетерминистская диалогистическая перспектива метода психологического исследования // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, Вып.1. С. 207—226.
2. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия ; Математическая энциклопедия / гл. ред. В. И. Берник. Минск : Технология, 2001. 495 с.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.
8. Шукуров Д. Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2012. № 3. Т. 5. Психология. С. 51—59.
9. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия.
10. Галажинский Э. В., Ключко В. Е. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки // Мир психологии. 2011. № 4 (68). С. 16—21.
11. Brentano F. Избранные работы. М : Дом интеллект, кн., 1996. 528 с.
12. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск : Попур, 2010. 535 с.
13. The Greek New Testament United Bible Societies. Philadelphia : UNITED BIBLE SOCIETIES, 1996. 934 с.
14. Фрейд З. Психоаналитические этюды. С. 351.
15. Маритен Ж. Знание и мудрость. М. : Науч. мир, 1999. 244 с.
16. Зиновьева А. А. Проблема «Другого» в философии М. М. Бахтина // Изв. Тульск. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2011. Вып. 1. С. 13—22.
17. Янчук В. А. Постмодернистская социокультурная индетерминистская диалогистическая перспектива метода психологического исследования.
18. Шукуров Д. Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана.
19. Постмодернизм : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск : Интерпрессервис, 2001. 1040 с.
20. Математическая энциклопедия.
21. Шукуров Д. Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана.
22. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия.
23. Там же.
24. Там же.
25. Там же.
26. Фромм Э. Искусство любви. Минск : Полифакт, 1991. 80 с.
27. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия.
28. Там же.
29. Там же.
30. Маритен Ж. Знание и мудрость. С. 322.
31. Шукуров Д. Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана.
32. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия.
33. Там же.

Материал поступил в редколлегию 04.05.2016

Е. Л. Малиновский, М. А. Жикин

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КАЧЕСТВА БЫТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЕГО КАТЕГОРИАЛЬНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ АРИСТОТЕЛЕМ

В статье представлен уникальный студенческий опыт теоретического осмысления бытия на основании классической философии и индивидуальной рефлексии с попыткой диахронии биогенетического закона и личностной структуры, органично вписывающейся в аристотелевские категории высшей степени родов.

Ключевые слова: бытие, время, естественная теология, структура личности, сущность.

Введение

Человек, в силу Божественности своего образа, создаёт некий справедливый мир отношений, но сделать психологию системой понятий об этих отношениях значило бы соединить возможный мир человека с актуальной личностью. Аристотель считал, что за мифическими образами богов скрывается указание на естественные причины возникновения и уничтожения вещей, а топика мифологических посылок может вывести к продуктивному умозаключению: «Да не убоится человек создавать бессмертное и Божественное» [1, с. 112]. Недостатком «сверхъестественной», т. е. репродуктивной, теологии в объяснении действительности является, по Аристотелю, отсутствие доказательств при сверхпонимающей «убедительности для себя, но не для нас». Поэтому, вслед за Платоном, «в противовес теологии поэтов и мифотворцев, его ученик предложил теологию философов, призванную стать теоретически строгой, опирающейся на доказательства, наукой» [2].

Основная часть

Бога нелегко делать объектом научного исследования, но Логос есть сама наука и «первая философия» Аристотеля, т. е. такая есте-

ственная теология, которая, исследуя неподвижное самостоятельно сущее, выводит из этого сущего биогенетический закон [3]. Внутри материальный Логос диалектически сочетает в себе непостижимый ноумен и неповторимый феномен бытия в каждой из научных дисциплин: теологии, биологии, психологии, филологии. При этом если естественные дисциплины исследуют уровень наличности материальной предпосылки жизни, то естественная теология очерчивает особую область философско-богословских и психологических исследований, логической характеристикой которых является признание того факта, что всякий человек в силу самой своей номинации homo sapiens, а также в силу бытия как такового способен обладать опытом естественного познания Бога.

Аристотель подаёт убедительный пример осмысления и систематизации научного богопознания с его отличием от права Закона Моисеева, Евангельской благодати, религии Божественного Откровения и культурно-эстетической деятельности как формы сознания. Основными темами исторического развития естественной теологии являются построение и осмысление доказательства бытия Божия с исследованием и объяснением Его действий по отношению к миру и человеку [4].

Способом теоретического осмысления развития личности может стать диахрония — рассмотрение исторического развития языковых явлений и категориальных систем как предмет психологического изучения. Основной тезис Фердинада де Соссюра гласит: «В каждый данный момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть и живая деятельность, и продукт прошлого» [5, с. 788].

В наследии Аристотеля неподдельный интерес вызывает определение души как формы и «предопределённости», запрограммированности тела. Только к концу XX века учёным стало известно, что под интенсивным воздействием «из глубины» происходит постоянное обновление тела с удалением из него химических и биологических патогенов, причём «стирание мёртвого материала с поверхности нашего тела, на смену которому приходит новый снизу» [6, с. 258], не распространяется на жизнестойкость формы нейронов, остающихся вечными носителями первоначального по образу тела. Оказывается, форма и двигатель не являются материаль-

ными, как полагали Демокрит и Эмпедокл, ибо две материальных субстанции не могут находиться в одном и том же месте тела. Так, муж и жена, по свидетельству Евангелия, «уже не двое, но одна плоть» [7].

С другой стороны, душа не есть «то, что само себя движет», как полагал Платон, ибо она была бы тогда формально самодостаточной по отношению к энтелехии как «заданности» творения. Аристотелевское определение «душа есть форма и энтелехия тела» получило вечную прописку в психологии за счёт произвольности формальной причины и детерминации телесной материи. Душа формально константна по отношению к изменению телесной материи. Естествознание показывает, как божественное бытие достоверно в морфологическом количестве нейронов и функциональном качестве счастья их протоплазменных связей.

Никомахова этика утверждает предметом своего исследования счастье, которое Аристотель определяет как «деятельность души в полноте добродетели». Добродетель есть средство достижения счастья [8, с. 352], а деятельность «души разумной, доброй и вечной» — предмет психологии. «Бог выше всякой добродетели, — говорил Аристотель, — и не добродетелью определяется его достоинство, потому что в таком случае добродетель будет выше Бога» [9].

Проблема осмысления и применения «категорий высшей степени родов» в психологии личности релевантна её духовной направленности как наличия генеалогического выбора: «спроси у прежних родов и вникни в наблюдения отцов их; а мы — вчерашние и ничего не знаем, потому что наши дни на земле тень» [10]. Если представить личность в виде греческой литеры “ψ”, то этот символ в психологии становится эмерджентным (англ. emergent — возникающий) относительно четырёх первоначал бытия, заданных в «Метафизике» и других трудах философа. Через полторы тысячи лет, во времена средневековых гонений на учение о естественном бытии и разуме человека последователь Аристотеля Фома Аквинский возглавил борьбу за «очищение» этого учения от арабских толкователей, в частности Аверроиса. Doctor universalis утверждал, что природа завершается в благодати, разум — в вере, философское познание и естественная теология, через аналогию сущего, — в сверхъестественном откровении. Инструмент такого откровения Фома Аквинат узрел в кресте как аналоге Summa theologiae [11].

Вооружённый аналогией, человек открывает собственную личность в «индивидуальной субстанции рациональной природы» (С. Бозций).

Так, неожиданно возникающее (emergent) в нулевой точке пересечения десакрализованного креста системы координат сомнение Р. Декарта — *dubito, ergo cogito, ergo sum* — оформляется в способность рассуждения о материальной и духовной субстанциях [12]. Психологическая переменная такого рассуждения выражена фреймом « ψ », который операционализирует начало в координатной аналогии личности.

Изобразим топику становления личности от материи (ἕλη) — «то, из чего» — в секторе $-X(-Y)$ системы координат до интенциональной цели (στόχος) — «то, ради чего» существует человек в секторе XU (рисунок 1). Отрицательный регистр системы координат функционально реализуется в сфере потребностей индивида $-(X(-Y))$, которая актуально адекватна его личностной направленности к цели бытия (XU). Эта адекватность достигается за счёт феноменологии формы (μορφή) — «то, что» в секторе $X(-Y)$ как результата познания причины существования $(-X)U$. Форма служит индивидуальным диспозициям личности относительно динамики развития дискретных вещей из гомоморфной материи. Создатель формы из материи (πρωτοστάτης), или ум-перводвигатель, соотнося женщину с материей, а мужчину с формой, предвосхищает единичное бытие явления, которое представляет собою слияние материи и формы в потенции человека. Детерминанта «то, откуда» сектора $-XU$ возникает (emergent) в момент времени, с которого начинается потенциальная причина личности как *simile*, т. е. инициативы подобия в принципиальном творении образа (см. рисунок 1).

Личность проявляет себя в инициативе подобия. Универсальным же характером взаимодействия

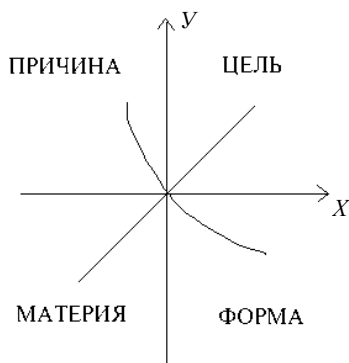


Рисунок 1 — Координатный ψ -фрейм личности

материальных явлений и сущей формы, акта и потенции обладает Бог. Цели бытия личность достигает по мере усвоения «органона», инструментария высшей степени родов в координатном ключе возможного и действительного (ХУ).

Очевидно, что категориальный путь личности релевантен терминам естественной теологии Аристотеля. Выделенные им десять категорий отвечают на поставленный психологией вопрос о качестве бытия. При этом единственная категория «сущность», или «субстанция», свидетельствует о том, что Бог есть бытие, а девять остальных дают его характеристики: количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание. Иначе говоря, по Аристотелю, бытие есть единая субстанция, обладающая перечисленными атрибутами; категории — это высшее отражение и обобщение окружающей действительности и самого бытия. Природный индивид реально способен воспринимать лишь свойства бытия, но не сущность. Однако гипотетически интенция познания Божественного подобия [13] приводит к сущности бытия по определению: личность есть индивид, осознающий свою индивидуальность в правовом выборе бытия Другой личности, в том числе личности Творца.

На семинарском занятии по психологии личности один юноша несколько раздражённо отреагировал на анализируемые доцентом категории: «А можно обойтись без страдания? — Можно, — ответил преподаватель, — но вне личности!». Ведь первой личностью, прошедшей все испытания, страдание и смерть, стал Иисус Христос! Какое это имеет отношение к Аристотелю? Ответ может быть опосредован категориальным пониманием факта.

Отказавшись от учения Платона, Аристотель пытался создать новую метафизику и в противовес старой выдвигал на первый план точное исследование фактов, которое должно было привести к онтологическим категориям. Например, признанное ещё Буддой, за 100 лет до Аристотеля, этическое понимание страдания требовало от философа нового категориального подхода. Действие, в том числе труд, приводит к аподиктическому обладанию опыта страдания, который при смене обстоятельств оценивается некоторым окружением и восхищает положение индивида в обществе. Природная «вложенность» логической любви [14] была подвержена

3. Фрейдом психоаналитическому толкованию: «Наш Бог Логос, голос которого тихий на фоне других богов, но он удовлетворит из наших потребностей то, что позволит ему находящаяся вне нас природа, но не сразу, а постепенно и для будущих детей человечества» [15, с. 351]. Логос требует единства мысли и формы в виде имени. Так, студент психологического факультета Антон, до 20-летнего возраста не знавший значения собственного имени (лат. Antonius приобретение взамен), в некий момент жизненного пути оправдывает звучащую из собственных глубин «ψ» именную вложенность, защитив в метро честь незнакомой девушки, но ценой потери правого глаза. На суде юноша простил преступников, приобретя взамен физического зрения оноματοлогию прозрения и невозмутимое спокойствие как критерий счастья, по Аристотелю. Стоило ли ассертивное действие жертвы, ведь незнакомка всего лишь раз навестила в больнице героя? По признанию самого Антона, «стоила», ибо ранее, проявив малодушие в подобной ситуации, он, по собственному признанию, «страдал вне любви к ближнему».

Этиология страдания упирается, по Аристотелю, в аффективное состояние, как всякое удовольствие или неудовольствие. Счастье невозмутимого спокойствия, как всякое достижение, временно, ибо наступает кризис, т. е. исход, выход из положения, при котором человек вынужден, как Софокловский Эдип, признать себя банкротом, ибо принимал себя не за того, кто он есть на самом деле. Смена ума сопровождается оскотлением с последующим прозрением, которое достигается диалектикой дедукции и индукции мысли. Метанойя определяет место, город как Божественную цивилизацию, обладающую «Новой заповедью» [16], новым отношением любви как «совокупности совершенства» [17]. Качество семьи, как потребность жить в коллективе, приводит к возникновению общества — большого количества людей, занимающихся производством материальных благ и их распределением на территории, объединённой языком, родственными и культурными связями. Количественная «7-Я» и качественная «Я-чей?» — ячейка народа, государства, которая порождает, как в трактате «Πολιτικά», теоретически идеальный полис, описанный Аристотелем в последние годы жизни в Афинах. Бежавший отсюда из-за преследования и обвинения македонской оккупацией в преступлении против

религии, Аристотель умирает в 322 году до нашей эры на острове Эвбея [18]. Не вписавшийся в религиозные ограничения и тем самым до конца объективный Аристотель логически предвосхищает жизненный путь первой и последней личности: «В мире был, и мир через Него начал быть, и мир его не познал» [19].

Заключение

Считаем ограниченным познание мира личности без рационального участия в этом познании отца всех наук. Касаясь психологии бытия, исследователь приходит к выводам о том, что всё сущее на Земле обладает материальной потенцией и духовной формой. Душа же человека есть форма и осуществление тела, счастье которого исполняется образом Бога в смелой невозмутимости высшей степени родов: «В морском путешествии смело смотрят на предстоящие опасности незнакомые с бурями и, по своей опытности, знающие средства к спасению» — так говорил отец всех наук Аристотель.

Список цитируемых источников

1. Шохин В. К. Интеркультурная естественная теология и индийские физико-теологические аргументы // Вестн. Рос. философ. общества. 2007. № 3. С. 112—116.
2. Там же. С. 113.
3. Асмус В. Ф. Античная философия. М. : Высш. шк., 1976. 544 с.
4. Шохин В. К. Интеркультурная естественная теология и индийские физико-теологические аргументы. С. 115.
5. Постмодернизм : энциклопедия / сост.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск : Интерпрессервис, 2001. 1040 с.
6. Азимов А. Тело человека. Строение и функции / пер. О. Сидоровой. М. : Эксмо, 2010. 416 с.
7. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Брюссель: «Жизнь с Богом», 1983. 2535 с.
8. Грицанов А. А. Никомахова этика // История философии : энцикл. Минск : Интерпрессервис ; Кн. Дом, 2002. 1376 с.
9. Асмус В. Ф. Античная философия.
10. Священное Писание Ветхого и Нового Завета.
11. Жильсон Э. Томизм. Введение в философию св. Фомы Аквинского. М. ; СПб. : Ун-т. кн., 1999. 406 с.
12. Асмус В. Ф. Античная философия.

13. Священное Писание Ветхого и Нового Завета.
14. Жильсон Э. Томизм. Введение в философию св. Фомы Аквинского. С. 325.
15. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск : Попури, 2010. 608 с.
16. Священное Писание Ветхого и Нового Завета.
17. Там же.
18. Асмус В. Ф. Античная философия.
19. Священное Писание Ветхого и Нового Завета.

Материал поступил в редколлегию: 02.05.2016

УДК 613.86

Н. В. Могучая

Белорусский государственный университет, Минск

КРИЗИСНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В КЛИНИЧЕСКОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДАХ

Статья посвящена исследованию кризисных переживаний больных инфарктом миокарда (далее — ИМ). Соматическое заболевание в клиническом подходе относится к травматическим событиям. Психологический подход позволяет более широко исследовать механизмы реагирования человека на соматическое заболевание как на кризисную ситуацию. Кризисные переживания рассматриваются как особая деятельность по сохранению и восстановлению жизненного замысла и находят свое отражение в субъективной картине жизненного пути больных ИМ.

Ключевые слова: жизненный замысел, инфаркт миокарда (ИМ), когнитивная перспектива, кризисные переживания, личностная перспектива, событийное поле соматического заболевания, субъективная картина жизненного пути.

Введение

Кризисная психология — интенсивно развивающаяся отрасль психологического знания. Индивидуальные психические состояния людей, переживающих критические ситуации в жизни, подвергались скорее клиническому анализу как долговременные последствия травматических событий и способов их профилактики и устранения [1]. Хроническое соматическое заболевание также

рассматривается как фактор, приводящий к кризису. Однако понимание кризиса и кризисной ситуации в психологической практике шире, чем в клинической. Кризис как поворотный пункт человеческой судьбы, в котором рушатся сами основы предыдущей жизни, а новой ещё не существует, требует особого подхода и специфических форм помощи человеку, его переживающему.

Основная часть

Инфаркт миокарда — это клиническая форма ишемической болезни сердца, реально угрожающей не только трудоспособности, но и самой жизни пациента [2].

Проблема изучения реагирования человека на ситуацию соматического заболевания находится на границе медицины и психологии. Актуальным в исследовании является изучение механизмов реагирования человека на хроническое заболевание, как на кризисное событие жизни с точки зрения психологии, когда феноменология клинического языка «переводится» на язык психологический.

Объектом нашего исследования мы выбрали субъективную картину жизненного пути (далее — СКЖП) больных ИМ, предмет исследования — кризисные переживания в ситуации хронического соматического заболевания.

Изучение СКЖП позволяет осуществить целостный подход в исследовании кризисных состояний. Субъективная картина жизненного пути как психобиографическое образование личности — психический феномен, в котором отражается и посредством которого регулируется реальный жизненный путь человека, это субъективный образ, отражающий пространственно-временные параметры человеческой жизни и регулирующий активность личности как субъекта [3]. Соматическое заболевание ИМ является событием жизни, меняющим весь её ход и ставящим человека в совершенно новую для него жизненную ситуацию, успешность преодоления которой в случае соматического заболевания может гарантировать сохранение качества жизни заболевшего.

Рассмотрение этой ситуации как кризисной, исследование психологического содержания механизмов реагирования вплотную подводят к проблемам реабилитации и оказанию психологической помощи людям, страдающим хроническим соматическим заболеванием ИМ.

Единого, принятого всеми авторами определения кризиса в отечественной литературе не существует. Многие исследователи приводят не концептуальное, а эмпирическое определение кризиса, ограничиваются простым перечислением конкретных событий, в результате которых создаются кризисные ситуации.

В клиническом подходе к критическим ситуациям, вызывающим кризис, традиционно относят такие ситуации, как смерть близкого человека, тяжёлое заболевание, отделение от семьи, от родителей, от друзей, а также изменение внешности, смена социальной обстановки, ломка жизненного стереотипа. Теоретически все подобные жизненные события квалифицируются как ведущие к кризису, если они создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей и при этом ставят перед индивидом проблему, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом [4]. Кризис понимается как состояние человека при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности, как дискретный момент развития личности. Затяжной, хронический кризис несёт в себе угрозу социальной дезадаптации, суицида, нервно-психического или психосоматического страдания [5].

С момента возникновения критической ситуации начинается психологическая борьба с нею процессов переживания. Характерным является то, что человек не может преодолеть кризис способами, известными ему из прошлого опыта. Наличие такого события — один из признаков кризисной ситуации в клинической практике [6].

В начале кризиса усиливается напряжение и тревога, затем активизируются стратегии решения проблем. Для разрешения кризиса и облегчения состояния используются все психологические физические ресурсы.

В психическом кризисе можно выделить две стороны: опасность для личностного роста и потенциал личностного роста. Алгоритм психотерапевтической, психокоррекционной работы с кризисной проблематикой базируется на предположении, что кризис — это состояние потери, утраты (утратить можно убеждения, веру, прошлую жизнь, любимого человека, детство или базовые иллю-

зии) и затем — экзистенциального выбора между продолжением жизни и отказом от неё (реальным или символическим) [7].

В своей монографии Л. Н. Юрьева рассматривает понятие «кризисные состояния» как условное, в котором объединяет большую группу психологических состояний и клинически оформленных психических и поведенческих расстройств [8]. Многие негативные изменения мыслей, чувств, поведения и физического состояния в кризисном состоянии по симптомам соответствуют категории международной классификации психических болезней (МКБ-10). Часто характер изменений таков, что невозможно говорить о каком-то конкретном заболевании, изменения проявляются в комплексе, специфичном для разных групп расстройств [9].

Кризисное состояние не входит в категорию болезненных нарушений, это — нормальная реакция человека на аномальные события [10]. Но при этом напряжение и тревога, изменение эмоционального фона могут быть признаками кризисного состояния — это второй критерий, который можно выделить в клинических исследованиях.

В трудах А. Г. Абрумовой кризис рассматривается как ситуационная реакция, оформленный, структурированный ответ на конфликтную ситуационную нагрузку, выливающийся в определённо окрашенное эмоциональное состояние и соответствующее этому состоянию поведение [11]. Автором установлено, что подавляющее большинство психологических кризисов наблюдается вне уровня патологических реакций у практически здоровых людей. Тогда сущность психологического кризиса рассматривается как дисбаланс конструктивных и разрушительных тенденций и форм психической деятельности [12]. Здесь также помимо характеристики типологических особенностей реагирования на кризисную ситуацию эмоциональный компонент выходит на первый план как один из признаков кризисного состояния. Эмоциональная составляющая включена нами в анализ кризисных переживаний человека, страдающего ИМ.

В психологии кризис чаще всего рассматривается в рамках психологии личности и психологии развития. Психологическая теория кризиса находится в стадии своего становления. Системообразующей категорией концепции кризиса Ф. Е. Василюк предла-

гает рассмотреть категорию индивидуальной жизни, понимаемой как развёртывающееся целое, как жизненный путь личности. Собственно кризис — это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути [13]. Кризис делает невозможным либо серьёзно затрудняет и осложняет реализацию жизненного замысла. Результат переживания этой невозможности — метаморфоза личности, перерождение её, принятие нового замысла жизни, новой жизненной стратегии, нового «Я-образа». Подлинной проблемой, стоящей перед человеком в этой ситуации, является не столько выявление скрытого, но имеющегося смысла, сколько его созидание, смыслопорождение и таким образом преодоление критической ситуации. При этом эмоция выражает субъективный смысл ситуации, предоставляя человеку возможность осознать этот смысл рационально [14]. Процесс осознания ситуации соматического заболевания, работа по созиданию нового смысла является ещё одним компонентом критической ситуации. Тогда кризисное переживание — это особая деятельность по восстановлению и сохранению жизненного замысла, может включать в себя, как многие другие психические феномены, когнитивный (осмысление содержания кризисного события), эмоциональный, поведенческий и мотивационный компоненты.

Мы предположили, что с помощью метода каузометрии можно исследовать процесс кризисных переживаний в ситуации хронического заболевания как особой деятельности по сохранению и восстановлению жизненного замысла.

С помощью метода каузометрии в концепции психологического времени Е. И. Головахи и А. А. Кроника операционализировано понятие субъективной картины жизненного пути. Авторы концепции показали, что СКЖП, будучи когнитивно-мотивационным образованием, выполняет функции жизненных установок и является формой существования жизненного замысла человека — готовности к восприятию и реализации тех или иных жизненных перемен, создающих линию его жизни.

Основными компонентами СКЖП выступают значимые события жизни и представления человека о детерминационных связях между ними — причинных и целевых. Осознание степени значимости событий сопровождается выстраиванием между ними при-

чинно-целевых связей, которые указывают на мотивационную природу события, на его связь с основными внутренними источниками активности человека — потребностями и способностями.

В этом смысле ИМ — событие особое. Имея хроническое течение, заболевание как событие имеет начало, но заканчивается лишь вместе с жизнью человека. Чтобы сохранить смысловую задачу жизни, несмотря ни на какие изменения, личность как бы проводит непрерывную линию через время жизни, обеспечивая смысловую связь между прошлым, настоящим и будущим, осознавая связь заболевания как элементарного события с событиями своего прошлого, настоящего и будущего.

Из предварительных интервью с пациентами кардиологического диспансера мы получили информацию о том, что практически каждый заболевший человек пытается увязать возникновение ИМ с событиями в прошлом и размышляет о том, как сложится его жизнь в будущем. Чтобы зафиксировать этот момент осознания как часть процесса переживания, мы модифицировали методику каузометрии и предложили испытуемым составить список событий прошлого, настоящего и будущего, которые, на их взгляд, связаны с ИМ. Событийное поле ИМ отражает мотивационную насыщенность, мотивационный статус этого события, а также оценку испытуемым личностной и социальной значимости этого события. Методика также позволяет исследовать эмоциональную составляющую в отношении к заболеванию как событию жизни.

Модифицированную методику каузометрии мы провели среди больных артериальной гипертензией (далее — АГ). Это также хроническое соматическое заболевание, но наши исследования показали, что значимость этого события в жизни испытуемых, его мотивационный статус, ранг личностной и социальной значимости отличаются от тех же значений для ИМ.

Ещё один признак кризисности — личностная и когнитивная перспективы, относящиеся к концепции планирования времени К. А. Абульхановой-Славской. Сущность личностной организации времени, а также возможность исследования жизненного замысла как мотивационного образования, представленного в пространственно-временной композиции субъективной картины жизненного пути, раскрывается через соотношение личности с таким це-

лостным и динамичным процессом, как жизненный путь [15]. Когнитивная перспектива — когда личность способна сознательно и достаточно детально строить жизненные планы, структурировать будущее, видеть свои перспективы и себя в будущем. Личностно-мотивационная перспектива — отсутствие когнитивного плана или даже сколько-нибудь чётких представлений о будущем, однако есть мощная мотивация достижения, направленность личности в будущее, её готовность к трудностям и даже неопределённости, что расходится с собственно когнитивным планом. Само содержание выбранных испытуемыми событий может быть рассмотрено с точки зрения определения типа жизненной перспективы, что можно трактовать как содержательную характеристику событий будущего, в которой отражается мотивационная направленность личности по сохранению жизненного замысла.

Таким образом, то, что в клинических исследованиях рассматривается как реакция на критическое событие, как особое состояние тревоги и напряжения, фрустрации жизненных потребностей, как типологические характеристики кризисного реагирования, в «сжатом» виде может представлять собой также и механизмы кризисного переживания как особой деятельности в критической ситуации.

Наше исследование показало, что и для больных ИМ, и для больных АГ существует событийное поле заболевания, т. е. испытуемые находят элементарные события своей жизни, которые, на их взгляд, связаны с заболеванием, его возникновением и течением. Но для больных ИМ событийное поле имеет выраженную мотивационную насыщенность, заболевание имеет мотивационный статус, т. е. воздействует на направление активности личности, тогда как при АГ все эти характеристики выражены в меньшей степени. В событийном поле АГ преобладают реализованные причинно-следственные связи — заболевание в меньшей мере связывается с событиями будущего и настоящего, а больше — с событиями прошлого. Соответственно, отсутствуют события личностной перспективы, а при существовании потенциальных связей в событийном поле АГ события когнитивной перспективы представлены в большей мере. Это говорит о том, что АГ не рассматривается испытуемыми как событие, оказывающее значимое влияние на течение их жизни и формирование их жизненного замысла, тогда как

ИМ как событие жизни имеет высокий мотивационный статус, противоречивую оценку личностной и социальной значимости, негативно окрашенный эмоциональный фон. Мотивационная насыщенность событийного поля ИМ выражена, преобладают причинно-следственные связи как реализованные, актуальные, так и потенциальные. Значит, СКЖП приобретает черты целостности, завершённости, включает в себя события и прошлого, и настоящего, и будущего. Среди потенциальных событий по своему содержанию преобладают события личностной перспективы: испытываемые часто указывают такие события будущего, как «благополучие детей», «благополучие на пенсии», «выздоровление» и т. д. В большей мере эти события относятся к сферам «семьи» и «здоровья» и показывают направленность человека в будущее с учётом своего заболевания. Эти характеристики присущи как только что заболевшим испытуемым, так и болеющим ИМ несколько лет.

Заключение

Мы использовали модификацию каузометрической методики как качественный метод. Результаты проведения методики показали индивидуальные особенности построения СКЖП каждым испытуемым. Выбор событий обусловлен субъективной оценкой и отношением к этим событиям испытуемого, поэтому мы предпочли качественный анализ количественному. Содержание субъективной картины жизненного пути больных ИМ обладает индивидуальной неповторимостью и позволяет исследовать общие механизмы построения жизненного замысла, заключённые в форму индивидуального разнообразия причинно-следственных связей между значимыми событиями своей жизни. Исследование показало, что ИМ — значимое событие жизни, которое имеет связь с событиями прошлого, оказывает влияние на события настоящего и будущего.

Проводя наше исследование, мы начинали анализ кризисных состояний с изучения этого вопроса в клинической теории. Феноменологический язык клинических исследований очень точно отражает критерии кризисных состояний. К этим критериям относятся: наличие критического события, которое создаёт реальную или потенциальную угрозу удовлетворению фундаментальных по-

требностей; эмоциональная составляющая — состояние напряжения и тревоги. Психологический анализ позволяет расширить границы описания механизмов кризисных состояний, используя целостный подход к рассмотрению такого сложного состояния, как кризисное переживание в критической жизненной ситуации. Такой целостный подход осуществим в психологии жизненного пути, в исследовании такого психобиографического образования, как субъективная картина жизненного пути. Особенностью СКЖП больных ИМ является процесс кризисных переживаний, в результате которого личность выстраивает событийное поле заболевания для сохранения целостного образа жизненного замысла, проходящего единой линией через прошлое, настоящее и будущее. Так, ИМ является значимым событием, обладающим выраженным мотивационным статусом. Во временной составляющей присутствуют события личностной перспективы как мотивационно-ценностный фактор. Это говорит о том, что ИМ влияет на формирование, восстановление и сохранение жизненного замысла посредством кризисных переживаний. Сущность этого процесса переключается с признаками клинического описания кризисных состояний. Изучение психологических механизмов кризисных переживаний расширяет наше понимание психологического содержания проживания человеком критических ситуаций своей жизни.

Список цитируемых источников

1. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб. : Речь, 2004. 256 с.
2. Смулевич А. Б., Сыркин А. Л., Дробижев М. Ю. Психокardiология. М. : Медицин. информ. агенство, 2005. 784 с.
3. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности : учеб. пособие. Гродно : ГрГУ, 2002. 167 с.
4. Каплан Г. И., Сэдок Б. Дж. Клиническая психиатрия : в 2 т. М. : Медицина. 1994. Т. 1. 672 с.
5. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб. : Питер, 2002. 672 с.
6. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях.
7. Там же.
8. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния. Днепропетровск : Арт-Пресс, 1998. 156 с.
9. Там же.

10. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях.
11. Амбрумова А. Г. Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения // Актуальные проблемы суицидологии. М., 1978. С. 40—52.
12. Там же.
13. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Москов. ун-та. 1984. 200 с.
14. Там же.
15. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.

Материал поступил в редколлегию 10.05.2016

УДК 159.922.72

Е. Ф. Нестер

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЁННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблемам проявления одарённости у детей. Особое внимание уделяется рассмотрению основных подходов в изучении детской одарённости, взаимосвязи личностного и когнитивного развития, проблемам прогнозирования детского развития.

Ключевые слова: детская одарённость, одарённость, одарённые дети, познавательная активность, творческие способности, умственные способности.

Введение

Современные образовательные тенденции, ориентированные на гуманизацию системы дошкольного образования, определяют новый взгляд на детство как на развивающийся социокультурный феномен, что, в свою очередь, актуализирует проблему одарённости детей дошкольного возраста.

© Нестер Е. Ф., 2016

Основная часть

В настоящее время отечественными и зарубежными психологами и педагогами активно изучаются различные аспекты проявления одарённости у дошкольников.

Исследователь Н. Е. Веракса [1] выделяет количественный и качественный подходы к изучению развития детских способностей в рамках проявления индивидуальных различий. При этом количественный подход используется при изучении различий в развитии способностей, которые зависят от количественных проявлений ряда признаков. В рамках данного признака принято выделять следующие группы детей: умственно одарённые, «нормальные» дети и дети с отставанием в умственном развитии.

Существует значительное количество исследований, посвящённых специфике работы с различными категориями детей, начиная с дошкольного возраста (Л. А. Венгер [2], Н. С. Лейтес [3], А. М. Матюшкин [4], Н. Н. Поддьков [5]). В этих работах рассматриваются теоретические основания выделения той или иной группы детей, методы изучения их психологических особенностей, способы построения наиболее эффективных развивающих стратегий работы с каждой группой.

Индивидуальные различия детей внутри каждой из выделенных групп рассматриваются в рамках качественного подхода. Проблемным полем исследований в рамках данного подхода является изучение соотношений между разнообразными природными характеристиками и индивидуальной спецификой поведения и деятельности ребёнка (Э. А. Голубева [6], В. С. Мерлин [7], В. М. Русалов [8]).

В концепции, предложенной Л. А. Венгером, структура детской одарённости включает в себя наличие умственных и творческих способностей, которые сочетаются с очевидной познавательной активностью [9]. Впоследствии данная концепция была дополнена О. М. Дьяченко. Детерминируя структуру одарённости, О. М. Дьяченко опирается на уровень развития познавательной мотивации, умственных способностей и возможность реализации этих способностей в специфически дошкольных видах деятельности [10].

Научной школой Н. Н. Поддькова представлено фундаментальное направление исследований, где рассматриваются проблемы исследовательской инициативности дошкольников, детское

экспериментирование, взаимосвязь саморазвития и развития, эвристическая структура личности ребёнка.

Применительно к дошкольному возрасту продуктивной и распространённой является идея исследования природы одарённости на основе анализа творческого развития человека (Е. С. Белова [11], А. В. Брушлинский [12], А. М. Матюшкин [13]).

Так, А. М. Матюшкин считает, что каждый ребёнок уже с момента рождения наделён творческим потенциалом, который развивается в процессе онтогенеза, однако наличие высокого творческого потенциала можно считать отличительной особенностью только одарённых детей [14].

В свою очередь Е. С. Белова определяет одарённость как развивающееся творчество [15].

В содержании целого ряда работ, посвящённых исследованию одарённости дошкольников, прослеживается связь умственного и личностного развития ребёнка. Ещё Л. С. Выготский делал акцент на «единстве аффекта и интеллекта», что говорит о взаимосвязи и взаимовлиянии данных психологических феноменов в ходе развития ребёнка, причём эта связь является динамической, меняющейся, где всякой ступени в развитии интеллекта соответствует своя ступень в развитии аффекта [16, с. 251].

Идея взаимосвязи личностного и интеллектуального развития нашла подтверждение и отражение в трудах многих учёных (Б. Г. Ананьева [17], А. В. Брушлинского [18], А. М. Матюшкина [19], С. Л. Рубинштейна [20]).

Дошкольное детство является этапом, с которого начинается жизненный путь личности. Этот период важен и благоприятен для развития: чем раньше начать развивать способности, тем больше надежды на их оптимальное развитие. Однако вопрос прогнозирования, проявления и диагностики одарённости в детском возрасте остаётся противоречивым и дискуссионным.

В настоящее время как учёные, так и простые обыватели придерживаются двух диаметрально противоположных точек зрения. По одной версии все представители детского возраста так или иначе одарены, по другой — одарённые дети составляют только 2—3% (так называемые «вундеркинды»). В связи с этим авторы «Рабочей концепции одарённости» предлагают использовать следу-

ую терминологию «одарённые дети» и «детская одарённость». Понятие «одарённые дети» охватывает группу детей с опережающим развитием, в то время как термин «детская одарённость» предполагает, что каждый здоровый ребёнок обладает тем или иным уровнем творческого и интеллектуального потенциала [21].

Само понятие «одарённый ребёнок» многие психологи считают условной характеристикой [22].

Термин «одарённость» в контексте детского возраста следует применять весьма осторожно и корректно, так как в ходе развития ребёнка возможно яркое проявление различных видов способностей и дальнейшее их угасание или, наоборот, проявление способностей на более поздних этапах развития. Это объясняет применение в практической работе с детьми дошкольного возраста термина «признаки одарённости ребёнка» (или «ребёнок с признаками одарённости») [23].

Вопрос о выделении возрастных и индивидуальных свойств в понятии «одарённый ребёнок» является достаточно сложным. Многолетние исследования Н. С. Лейтеса позволили выделить естественные закономерности и механизмы развития одарённости в детском возрасте [24]. Анализируя возрастные аспекты «детской одарённости», учёный выдвинул идею о «сензитивных периодах», в момент проживания которых ребёнок проявляет особую чувствительность к определённым воздействиям, что, соответственно, стимулирует возможности психического развития в отдельные периоды детства. Однако степень выраженности, сроки наступления и действия этих периодов весьма индивидуальны. По мнению исследователя, именно в детские годы внутренние условия возрастного развития являются одновременно и факторами формирования способностей [25].

Проблема развития одарённости и способностей детей дошкольного возраста стоит в центре внимания и белорусских учёных. Временным творческим коллективом «Дарование» под руководством Е. А. Панько в контексте Государственной программы «Одарённые дети» разработаны «Концептуальные обоснования образования одарённых детей».

Концепция определяет, что образование дошкольников с признаками одарённости рассматривается как творческое педагогическое

взаимодействие, нацеленное на стимулирование собственной активности ребёнка, возникновения стремления к творческой самореализации в преимущественно «специфических детских» видах деятельности и приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, в результате чего формируется творческая личность, знания и умения, обеспечивающие возможность творческого самовыражения, реализацию подлинного потенциала (задатков дошкольника).

Воспитание и обучение дошкольников с признаками одарённости предлагается строить, опираясь на такие принципы, как системность и целостность, природосообразность и амплификация развития, развитие детского творчества на всех этапах образования ребёнка. субъектность, гармоническое сочетание развития ребёнка под влиянием целенаправленных воздействий взрослых и саморазвития, оптимальное профессиональное взаимодействие с детьми и родителями [26].

В качестве основного механизма деятельности по развитию способностей и одарённости выступает функционирование воспитательно-образовательной системы дошкольного учреждения, в рамках которой проектируются и создаются благоприятные условия для выявления и развития природных задатков его воспитанников. Особое внимание в обучении дошкольников данной категории отводится механизмам деятельности, значимым для дошкольного возраста. Опора на механизмы игровой мотивации, творчества, эмпатии позволяет дошкольнику не только принять программу взрослого, а сделать её «собственной» программой и, благодаря этому, усвоить её [27].

Заключение

В настоящее время учёными не оспаривается сам факт проявления одарённости уже в дошкольном детстве. Кроме того, данный период считается наиболее благоприятным для развития одарённости и способностей. У дошкольников могут ярко проявляться такие виды одарённости, как умственная, творческая, социальная, психомоторная. Однако незаурядные способности, наблюдаемые у детей, могут не только способствовать их успешному развитию, но приносить ряд трудностей и проблем. Развитие способностей и одарённости идёт в унисон с развитием эмоциональной, волевой, психофизиологической и других сфер психики человека.

Список цитируемых источников

1. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко. М. : Пер Сэ, 2003. 144 с.
2. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. М. : Педагогика, 1986. 224 с.
3. Лейтес Н. С.: 1) Возрастной подход к феноменам детской одарённости // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 57—67 ; 2) Одарённые дети // Основы психологии: хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В. П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 152—161 ; 3) Раннее проявление одарённости // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; 4) Способности и одарённость в детские годы. М., 1984. 79 с.
4. Матюшкин А. М.: 1) Концепция творческой одарённости // Вопр. психологии. 1989. № 6. С. 29—33 ; 2) Мышление, обучение, творчество. М. : МПСИ, Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 720 с.
5. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Подьякова, А. Ф. Говорковой. М. : Педагогика, 1985. 200 с.
6. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М. : Прометей, 1993. 306 с.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избран. психолог. тр. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 544 с.
8. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М. : Наука, 1979. 352 с.
9. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания.
10. Дьяченко О. М. специфика умственной одарённости детей дошкольного возраста // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 67—78.
11. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать. М. : Москов. психолого-социал. ин-т : Флинта, 2001. 140 с.
12. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 50—51.
13. Матюшкин А. М.: 1) Концепция творческой одарённости ; 2) Мышление, обучение, творчество.
14. Там же.
15. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. 368 с.
17. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
18. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества.
19. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

21. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. М., 2003. 95 с.
22. Лейтес Н. С. Раннее проявление одарённости // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; Рабочая концепция одарённости.
23. Концептуальные основания образования одарённых детей / Е. А. Панько [и др.] // Пралеска. 2004. № 2. С. 10—15.
24. Лейтес Н. С.: 1) Возрастной подход к феноменам детской одарённости // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 57—67 ; 2) Одарённые дети // Основы психологии: хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В. П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 152—161 ; 3) Раннее проявление одарённости // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; 4) Способности и одарённость в детские годы. М., 1984. 79 с.
25. Лейтес Н. С. Возрастной подход к феноменам детской одарённости.
26. Концептуальные основания образования одарённых детей.
27. Там же.

Материал поступил в редколлегию 30.04.2016

УДК 159.9.07

Н. И. Олифирович

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет», Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ: СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Актуализирована роль социально-педагогических и психологических служб в профессиональном становлении и личностном развитии студентов. Обоснована важность применения системно-аналитического подхода в психологическом консультировании студентов, позволяющего учитывать многогранность и многоаспектность современной реальности. Представлены структурные, динамические и исторические параметры индивидуального, микросистемного, макросистемного и мегасистемного уровней функционирования человека как системы. Приведено описание примера применения системно-аналитического подхода в работе со студентами.

Ключевые слова: психологическое консультирование, системно-аналитический подход, социально-педагогическая и психологическая служба.

© Олифирович Н. И., 2016

Введение

Современные учреждения высшего образования являются системой, нацеленной на создание условий для становления и развития личности студента как субъекта профессиональной деятельности и общения. В связи с этим возрастает роль социально-педагогических и психологических служб (далее — СППС) университетов, обеспечивающих условия для развития личностного потенциала, для помощи в осознании молодым человеком вариативности путей своего личностного и профессионального развития в период обучения, для повышения психологической устойчивости в преодолении сложных жизненных ситуаций. Именно СППС должна выступать как научно-методический и практический центр, реализующий психологическое сопровождение развития личности студента в образовательной среде высшей школы.

Социально-психологическое сопровождение становления специалиста высшей квалификации (бакалавра, магистра), как система целенаправленных мероприятий по его обучению и развитию, обязательно включает деятельность по эффективному использованию его творческого потенциала, укреплению его психологического здоровья, совершенствованию связей и отношений в учебной группе. Ключевой задачей системы высшего образования в нашей стране становится воспитание развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека. Психологически здоровая, всесторонне развитая личность не просто адаптивна, она обладает высокой творческой активностью, инициативностью, креативностью, поддерживает социальный прогресс, находит баланс между потребностями социума и своими потребностями.

Основной компонент деятельности по социально-психологическому сопровождению становления специалиста в высшей школе — специально организованное психологическое консультирование, осуществляемое психологами СППС. Признание важности гуманистических ценностей (каждый человек, его развитие, самоопределение и самоощущение в мире — главная цель общества) приводит к необходимости разработки методологии и психотехнологий психологической помощи в решении проблем личностно-профессионального развития будущих профессионалов.

Основная часть

В процессе обучения на студента оказывают воздействие разноплановые факторы, понимание и изменение влияния которых требует включённости компетентного специалиста-психолога. Однако существует ряд проблем, мешающих эффективному осуществлению мероприятий профессиональной помогающей деятельности:

- стремительные социальные трансформации при недостаточной изученности закономерностей эффективного развития профессионала в учреждении высшего образования;

- противоречия между высоким уровнем и вариативностью требований, предъявляемых к будущим профессионалам, и актуальным состоянием их подготовки к профессиональной деятельности, «не успевающей» за инновационными требованиями;

- растущие потребности современных студентов в саморазвитии, повышении уровня психологической компетентности, создающие иллюзию возможности решать все проблемы самостоятельно и ведущие к игнорированию ресурсов СППС.

Важность деятельности психолога в университете обусловлена спецификой подготовки специалистов с высшим образованием. Нарастающие темпы развития новых технологий, резкое усложнение производственных процессов, их автоматизация и компьютеризация, высокая вероятность возникновения «нестандартных» ситуаций в производственной и социальной сферах — всё это требует от выпускников, помимо владения профессиональными знаниями, навыками и умениями, ещё и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих гибкость и динамизм профессионального поведения, самостоятельность в освоении новой информации и нового профессионального опыта, креативность, владение способностью принимать адекватные решения в условиях дефицита времени, владение навыками оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной деятельности в профессиональном коллективе. Именно развитию профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов содействует СППС в учреждении высшего образования.

Анализ исследований личностно-профессионального становления будущих специалистов в высшей школе показывает, что возрастающие требования и нагрузки, отсутствие гарантированного

места работы, тревога за будущее ведут к различным личностным деформациям, регрессу в процессе становления профессионала, ухудшению психического и физического здоровья, увеличению студентов с вредными привычками, аддикциями, апатией, утратой смысла получения образования.

Несмотря на многочисленность теоретических и методологических подходов к психологической помощи, проблема группового и индивидуального консультирования студентов по вопросам личностно-профессионального развития недостаточно разработана. Поэтому актуальной представляется создание и внедрение модели психологической помощи студенческой молодёжи, позволяющей учитывать все «слои» сложной социальной реальности.

Актуальный интерес учёных и практиков к проблемам психологической службы в университете обусловлен, прежде всего, изменениями в подготовке профессионалов в системе высшего образования. При разработке новых образовательных технологий была осознана «необходимость дидактического соответствия их не только предметному содержанию, но и психологическим, социально-личностным особенностям будущих специалистов» [1].

Оказалось, что в современных условиях уже недостаточно подготовить специалиста в соответствии с профессиограммой. Сегодня приоритет отдаётся компетентностному подходу, одним из оснований которого является создание условий для всестороннего личностного развития будущих профессионалов.

Деятельность психологической службы высшей школы детерминирована методологическими основаниями той концепции, которая лежит в основе её функционирования. Методология организации социально-педагогической и психологической службы включает научно-теоретические основания её функционирования, модель психологической службы, место службы среди других структурных подразделений университета; структуру деятельности педагога-психолога.

Очевидно, что каждая из перечисленных составляющих требует детального описания, а при ближайшем рассмотрении — реалистичного осмысления в целях дальнейшей оптимизации. В данной статье мы предпримем попытку охарактеризовать модель деятельности службы учреждения высшего образования в области

оказания психологической помощи через призму учёта многогранной и многоаспектной реальности, в которой получают образование современные студенты.

На наш взгляд, описанные проблемы и противоречия могут быть решены путём внедрения системно-аналитической модели деятельности психологической службы университета. Ключевые проблемы, которые предстоит осмыслить, связаны с основной целью и задачами деятельности службы, с разработкой адекватного психотехнического инструментария, а также ясной системой обратной связи и оценки эффективности оказанной психологической помощи.

Любой живой организм, в том числе человек, — это система, а систему нельзя рассматривать в отрыве от её наблюдателя. Именно наблюдатель принимает решение о делении системы на элементы анализа, такие как, например, «переживание», «личность», «семья», «общение» и др. «Системы» — это конструкты человеческого познания, т. е. они не являются моделями объективного положения вещей [2, с. 74]. Каждый исследователь системы конструирует собственные представления о ней, базируясь на разделяемых им концепциях и своём опыте. Несмотря на то, что «Карта не есть территория» (А. Коржибски), существуют серьёзные трудности при анализе тех или иных концепций, сконструированных для описания и понимания таких сложных объектов, как социальные системы и их элементы, в качестве которых могут выступать студенты, обратившиеся за помощью в СППС. Анализ проблемы клиента СППС отражает не только его личностно-профессиональные характеристики, но и характеристики социальной матрицы (учебная группа, курс, семейная система), во взаимодействии с которой он находится.

Разработка параметров мультисистемного анализа проблемы клиента СППС университета релевантна гибким, вариабельным моделям профессиональной помогающей деятельности. Именно поэтому в системно-аналитической модели мы используем различные взгляды и подходы, позволяющие наиболее адекватно решать поставленную задачу — описание функционирования клиента в сложной или кризисной ситуации. Данные взгляды и подходы интегрированы в целостный системно-аналитический подход, который объединяет:

1) постулаты системной терапии о взаимосвязанности и взаимовлиянии всех элементов семейной системы. Системный подход позволяет анализировать элементы системы (клиент как студент и как отдельный член семьи, подсистемы, студенческая группа, нуклеарная семья и др.), их функции и связи между ними;

2) идеи психодинамического направления о развитии психики ребёнка в контакте с матерью, значимости первого в жизни треугольника, состоящего из родителей и ребёнка, для его развития, формирования типа привязанности и набора защитных механизмов в семье как среде первичной социализации, механизмах сопротивления терапевтическому процессу;

3) взгляды гештальт-подхода на актуальность происходящего «здесь и сейчас» в непосредственном взаимодействии, значимость первичных чувств и переживаний для понимания и изменения другого человека, потребности и мотивы как сложные образования, детерминированные уникальным сочетанием личностно-средовых факторов, феноменологический метод познания реальности межличностных отношений, позволяющий не объяснять, а замечать и описывать происходящее в жизни клиента.

Системно-аналитический подход предполагает «панорамное» видение клиента, в связи с чем для анализа любой системы целесообразно рассмотреть характеристики различных уровней её функционирования: индивидуальный (характеризует функционирование отдельного человека как элемент системы), микросистемный (относится к функционированию «малой» системы, в которую включён клиент, например, нуклеарной (ядерной) семьи, учебной группы и др.), макросистемный (описывает функционирование расширенной семьи, состоящей из трёх и более поколений, курса студентов; университета и других «больших» систем); мегасистемный (соответствует функционированию человека на границе с самым широким социальным окружением — городской средой, государством, миром).

Учёт этих уровней позволяет обеспечить множественность перспектив при работе со студентом как клиентом СППС (таблица 1).

Показатели функционирования	Уровни функционирования системы			
	Индивидуальный	Микросистемный	Макросистемный	Мегасистемный
Структурные параметры	Индивидуальные границы; иерархический статус и набор ролей; тип привязанности; способность менять иерархический статус, ролевые позиции и эмоциональную дистанцию в отношениях с другими людьми	Внутренние и внешние границы «малой» системы; иерархия; ролевая дифференциация; уровень сплочённости; гибкость	Границы и характер иерархии между подсистемами «большой» системы; ролевая дифференциация; уровень сплочённости; гибкость	Границы между человеком и социальным окружением; набор социальных ролей; характер взаимодействия с социальными институтами
Динамические параметры	Идентификация; характеристики стиля коммуникации и типичные формы коммуникативных посланий; соматизация, обусловленная межличностным функционированием; соответствие поведения правилам, нормам; характер соблюдения социальных ритуалов	Характеристики соответствующего этапа жизни «малой» системы; симметричность/комплементарность коммуникативных процессов; характер коммуникативных процессов; наличие норм, правил и ценностей; поддержание традиций и ритуалов; характер балансов; специфика системных защитных механизмов	Характер коммуникативных процессов; трансляция норм, правил, ценностей, традиций «большой» системы; характер балансов и специфика механизмов взаимодействий между подсистемами	Характер коммуникативных сообщений между человеком и социальным окружением; процессы, обусловленные действием социальных стереотипов; характер балансов между человеком и социумом

Исторические параметры	Индивидуальная мифология; детерминированный жизненной историей индивидуальный жизненный сценарий (трансгенерационная передача паттернов)	Сценарии, обусловленные историческим контекстом жизни «малой» системы; детерминированные историей и мифологией «малой» системы паттерны взаимодействия её членов	События истории и мифология «большой» системы	Историко-социальный контекст жизни
------------------------	--	--	---	------------------------------------

Приведём пример использования системно-аналитического подхода в работе с клиенткой — студенткой IV курса учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» [3]. В качестве инструментария мы использовали «линзы» каждого уровня приведённой модели психологического функционирования.

Амелия (21 год) обратилась за помощью в социально-педагогическую и психологическую службу университета. Она пожаловалась на сложности в отношениях с матерью. Мать, живущая в другой области, ежедневно по три-четыре раза звонит ей по телефону. Она всё время тревожится за дочь и регулярно сообщает ей, что Минск — опасный город, что она в любой момент может погибнуть: её может сбить машина, вечером её могут ограбить и изнасиловать и т. п.

Работая с девушкой, мы сфокусировались вначале на микросистемном уровне (отношения в рамках нуклеарной семьи) и некоторое время посвятили прояснению отношений девушки с матерью. Проблемный анализ осуществлялся в рамках того, что Амелия уже делала для решения проблемы, менялось ли при этом её взаимодействие с матерью. Однако это был тупиковый ход — девушка учится на факультете психологии и уже использовала много способов для выстраивания более здоровых отношений с матерью. Выяснилось, что Амелия регулярно пытается успокоить мать, объясняет ей абсурдность таких переживаний, но последняя не слышит дочь. Несколько раз в неделю Амелия сталкивается с агрессивным нарушением личных границ. Мать частенько звонит то в деканат, то в общежитие на вахту и просит проверить, на занятиях ли её дочь, пришла ли она домой. Амелия очень злится и обижается. Она настолько устала жить в атмосфере прессинга и запугивания, что готова вообще прекратить отношения. Её учёба страдает из-за преследующих девушку мыслей о маме, о том, что она снова могла искать её или что раздастся звонок с очередной порцией упрёков.

Однако девушка любит свою мать. Она вспоминает, что мама всегда тревожилась, когда кто-то даже ненадолго уезжал из дома. Мать часто повторяла: «Когда все дома — всё хорошо».

Амелия совершенно не понимает её поведения и такого чудовищного уровня тревоги и контроля. Сейчас, когда взрослая дочь

собирается поехать на педагогическую практику вожатой в летний лагерь в Россию, мать стала устраивать ей особенно тяжёлые истерики. Больше всего Амелию цепляют слова матери о том, что дочь оттуда не вернётся — её убьют и расчленят, а органы продадут для пересадки. Её ранят те «ужастики», которых мама ожидает при малейшей попытке дочери жить обычной жизнью. Она чувствует беспомощность и отчаяние при попытках изменить ситуацию.

Девушка также вспомнила о том, что предыдущий терапевт, уехавший за границу, интерпретировал материнское отношение как сильную враждебность, связанную с желанием матери убить дочь. Но это её не продвинуло в отношениях: идея о материнской враждебности при одновременной демонстрации любви и заботы просто сковывает девушку и не даёт ей возможности свободно и спокойно общаться. Амелии хочется установить здоровую дистанцию с матерью. Однако каждый раз, когда девушка говорит о том, что она взрослая, мать «включает» злость и отвержение.

Через некоторое время стало очевидно, что для разрешения проблемы нужно опираться на ресурсы других уровней. Можно было сфокусироваться на индивидуальном уровне и поддерживать построение дочерью личных границ, её дифференциацию от матери. Можно было работать на мегасистемном уровне и развивать её способность получать помощь в социальных контактах, находя новые объекты для идентификации в дружеских, любовных, профессиональных отношениях.

В данном случае после расспросов и понимания, какая работа уже проводилась предыдущим психологом и самой Амелией, мы выбрали макросистемный уровень, или уровень расширенной семьи, как потенциальный источник сверхнормативной тревоги матери. При анализе генограммы выяснилось, что такая же тревога в семье наблюдается у её тёти, которая буквально не даёт дышать своей единственной дочери, двоюродной сестре Амелии. Эта семейная тревога стала для нас ключом к поиску разгадки. Вертикальное течение тревоги началось в семье бабушки Амелии по материнской линии. Мы с Амелией попытались реконструировать историю жизни нескольких поколений. Оказалось, бабушка рано осталась сиротой: его отца забрали и отправили в ссылку в 1937 году. Мать осталась на руках с четырьмя дочерьми и годовалым сыном.

В 1939 году она умерла. О трёхлетнем брате стала заботиться старшая сестра, которой на тот момент было всего 16 лет.

Когда началась война, семья из девочек-подростков и маленького мальчика убежала к родственникам матери в деревню. Начался голод, старшие девочки нашли работу на хуторе у хозяина. Однако через некоторое время хозяин отослал младшую сестру домой: время было тяжёлое, на дворе стояла зима, и он избавился от лишнего работника. Старшая сестра уходила на работу утром, приходила вечером. Работа позволяла приносить домой хоть какую-то еду: немного картошки, остатки мяса.

Через месяц старшая сестра пропала — ушла утром и не вернулась. Была суровая снежная зима, чужих в деревне практически не было, только немного немцев. Хозяин разводил руками: «Ушла домой, как обычно, да и что хотите — война». Её несколько дней искали, но не могли найти. Тогда родственники обратились в комендатуру, где «прислуживал» парень, которому нравилась пропавшая девушка. Односельчане окружили хутор, провели обыск и обнаружили в подвале кости нескольких человек и останки старшей сестры. Хозяин хутора продавал на рынке еду. Голодной зимой, когда продуктов почти не осталось, он пошёл на чудовищное преступление: стал убивать людей, варить холодец и торговать этим жутким продуктом в соседнем городе на рынке. Для этого он и нанимал на работу одиноких девушек — тех, кого никто не станет искать.

Так мы дошли до страшной части истории — сестра дедушки Амелии во время войны была убита, расчленена и съедена. Эту историю Амелия не раз слышала в детстве от дедушки. Видимо, эти же истории, только чаще и с большим числом подробностей, дедушка рассказывал своей дочери, матери клиентки. Вероятно, тяжёлая судьба сестры отца стала для неё серьёзным потрясением. Однако мать, «вытеснив» и практически забыв событие (о нём в семье никогда не говорят), неосознанно боится его повторения в судьбе дочери. Понимание фактов семейной истории и поведения матери привели к снижению тревоги у Амелии. Она, наконец, смогла спокойно поговорить с мамой, объяснить ей страхи из прошлого и сказать, что любит её, но будет жить своей жизнью.

Заключение

В рамках системно-аналитического подхода для наиболее эффективной работы с симптоматическим поведением клиента важно видеть «проекцию» этого симптома на различные уровни функционирования системы, т. е. анализировать его как системный феномен. В основе данных проекций лежит холистический принцип, отражающий свойства системы как единого целого. Данный методологический принцип позволяет психологу СППС свободно передвигаться в проблемном поле клиента и выбирать наиболее адекватные для данного этапа работы стратегии психотерапевтического вмешательства.

Список цитируемых источников

1. Чиркова Т. И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы соврем. образования : электрон. период. изд. 2011. № 1. С. 82—93. URL: http://www.pmedu.ru/res/2011_1_9.pdf (дата обращения: 03.03.2016).
2. Людевиг К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики / пер. с нем. Т. С. Драбкиной. М. : VERTE, 2004. 280 с.
3. Олифинович Н. И. Семейные тайны в работе психолога: системно-аналитический подход : монография. Минск : БГПУ, 2015. 324 с.

Материал поступил в редколлегию 05.05.2016

Н. И. Олифинович, С. И. Коптева

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ С УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье актуализируется проблема ценностных и карьерных ориентаций будущих социальных педагогов и психологов, их значение для развития социального интеллекта личности, выступающего одним из ведущих факторов успешности профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Приводятся регрессионные модели взаимосвязи ценностных, карьерных ориентаций и социального интеллекта студентов, осваивающих профессии указанного профиля, раскрывается и обосновывается их специфика.

Ключевые слова: карьерные ориентации, социальный интеллект, ценностные ориентации.

Введение

Профессионализация происходит неизбежно во взаимосвязи с социализацией. Соответственно, социальный интеллект выступает фактором эффективности вхождения личности в новую систему отношений в трудовом коллективе. Для успешности и эффективности профессиональной деятельности недостаточно только профессиональных знаний и умений, необходимы ценностные и карьерные ориентации, которые обеспечивают социальную и профессиональную мобильность личности, её способность динамично и адекватно реагировать на происходящие изменения, её приверженность эффективному и качественному осуществлению профессиональной деятельности. В первую очередь данное положение применимо к специалистам помогающих профессий, деятельность которых сопряжена с оказанием влияния на психоэмоциональное со-

стояние и психическое здоровье других людей, выступающих потребителями профессиональных услуг указанных специалистов.

В настоящее время возрастает интерес психологов к изучению проблематики социального интеллекта в целях получения прогностических показателей. Согласно К. Роджерсу, отношения должны иметь такой характер, чтобы человек мог использовать их для своего развития, что во многом определяется социальным интеллектом [1]. Высокий уровень личностно-профессионального развития будущих социальных педагогов и психологов не может быть достигнут без развитых социальных умений и навыков, коммуникативных способностей и успешности в построении диалога.

Указанные основания актуализируют проблему изучения социального интеллекта и ценностных ориентаций будущих специалистов помогающих профессий, с тем чтобы адресно и компетентно осуществлять психологическое сопровождение их профессионального становления в период обучения в учреждении высшего образования.

Основная часть

Цель исследования — выявление специфики и характера взаимосвязи ценностных и карьерных ориентаций будущих социальных педагогов и психологов с уровнем их социального интеллекта. Выборка исследования — 187 студентов IV курса. Из них 90 студентов специальности «Практическая психология» и 97 — специальности «Социальная педагогика». Диагностический инструментарий: методики «Якоря карьеры» (Э. Шейн), «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова), «Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда (М. Салливана).

Для определения связи между социальным интеллектом и ценностными, карьерными ориентациями студентов был проведён регрессионный анализ (множественная линейная регрессия с использованием прямого пошагового метода). Множественные коэффициенты корреляции составили: r_n — 0,80, r_c — 0,69. Значит, имеет место высокая и средняя степень связи ценностных, карьерных ориентаций студентов с уровнем их социального интеллекта. На адекватность полученных регрессионных моделей указывало нормальное распределение остатков (значений переменных, не вошедших в число переменных, значимо связанных с социальным

интеллектом) и значение коэффициента Дарбана—Ватсона ($d1$ равно 1,88 и $d2$ — 1,89, что существенно приближается к 2).

Представим регрессионную модель, полученную для будущих психологов (рисунок 1).

Выявлена прямая связь уровня социального интеллекта студентов обеих выборок и таких ценностных ориентаций, как признание и влияние на окружающих ($\beta_{\text{п}}$ равно 0,31, $\beta_{\text{с}}$ — 0,09) (см. рисунки 1 и 2). Значит, студенты, обладающие высоким уровнем социального интеллекта, ценят признание и уважение со стороны окружающих. Объяснение подобной тенденции можно найти в исследованиях Б. Баса и Дж. Юкки, которые обосновали значение социального интеллекта для эффективного лидерства. Учёные отмечали, что успешное лидерство требует ряда социальных рассуждающих способностей, которые продвигают эффективное восприятие социальных требований, а также ряда отношенческих компетентностей,

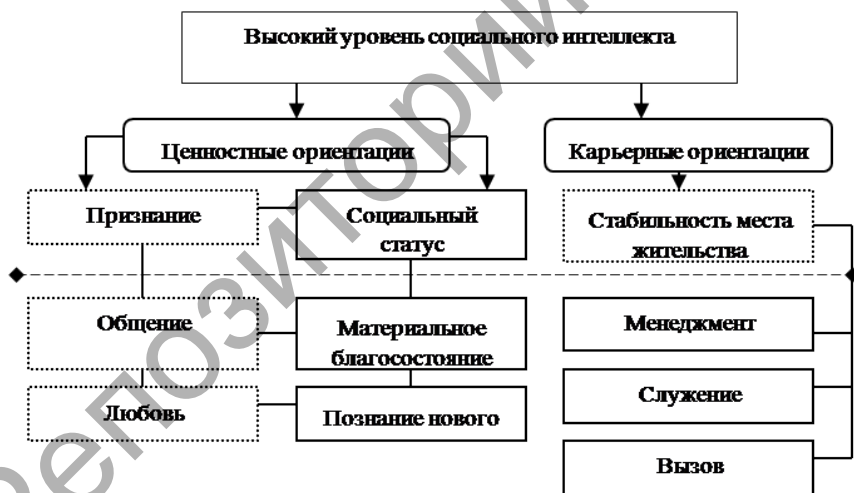


Рисунок 1 — Ценностные ориентации студентов-психологов с высоким уровнем социального интеллекта

Примечание. Здесь и далее до линии $\blacklozenge - - \blacklozenge$ обозначены ценностные и карьерные ориентации, обладающие высокой значимостью для студентов с высоким уровнем социального интеллекта, после — низкой значимостью.

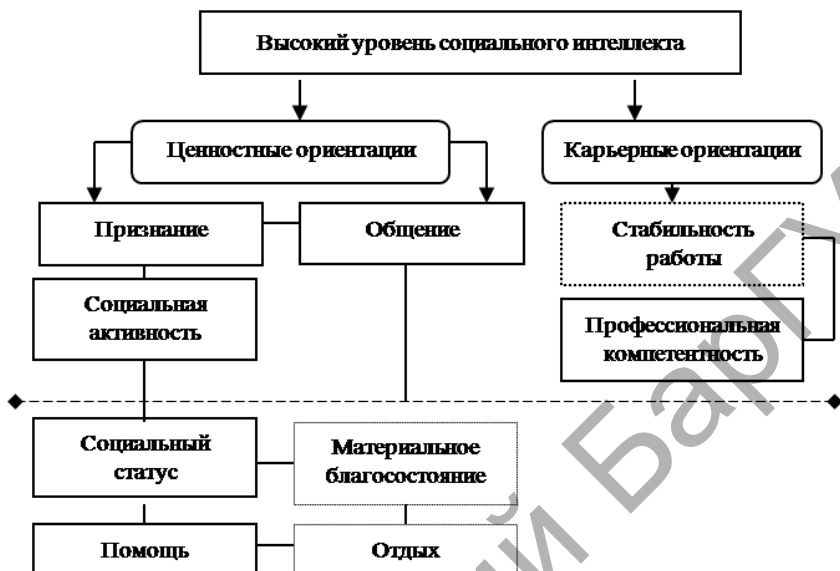


Рисунок 2 — Ценностные ориентации студентов-социальных педагогов с высоким уровнем социального интеллекта

обеспечивающих социальную убедительность [2]. Учитывая, что профессии «социальный педагог» и «практический психолог» предполагают взаимодействие с людьми по принципу не руководства, а личностного влияния, указанное обоснование приемлемо и в отношении рассматриваемых выборов.

Противоположный характер носит влияние значимости ряда ценностных ориентаций на развитие социального интеллекта студентов-психологов и социальных педагогов. Влияние, которое оказывают ценности общения (β_n равно $-0,21$, β_c — $0,15$) на развитие социального интеллекта, является негативным для студентов-психологов и позитивным для будущих социальных педагогов. Поскольку в контексте нашего исследования общение рассматривалось как процесс обмена информацией со значимыми людьми, то для студентов-психологов, ориентированных на повышение уровня социальной восприимчивости, поведенческой гибкости, навыков

переговоров и управления конфликтом, важным оказывается не общение само по себе, а информация о человеке, получаемая в результате интерпретации его поведения и высказываний, т. е. чем больше студенты в процессе общения пытаются выявить скрытый смысл поведения и высказываний собеседника, тем более высоким уровнем социального интеллекта они обладают.

Положительное влияние сформированности ценностной ориентации «общение» на развитие социального интеллекта будущих социальных педагогов связано с тем, что для них профессионально значимым материалом является сама информация о характере, причинах, особенностях проявления дезадаптации и социального неблагополучия обучающихся. Соответственно приоритетность данной ценностной ориентации стимулирует развитие социального интеллекта в аспекте социального рассуждения.

Выраженность ценностной ориентации «высокий социальный статус» имеет прямую связь с уровнем социального интеллекта у будущих психологов и обратный характер связи — у будущих социальных педагогов (β_n равно 0,18, β_c составляет $-0,12$). Полученные данные в отношении студентов-психологов согласуются с тем, что, согласно Р. Ригио, социальный интеллект включает в себя навыки социального влияния. Соответственно будущие психологи, которые стремятся к получению благоприятной статусной позиции, будут проявлять усилия в большей степени к формированию умений определения эффективной стратегии поведения в конкретной ситуации профессионального взаимодействия и позволяющей поддержать представление окружающих о себе как о квалифицированном специалисте. Вероятно, высокая статусная позиция рассматривается будущими социальными педагогами как противопоставляемая качественной профессиональной деятельности, для которой важен социальный интеллект.

Для студентов обеих выборок выявлено негативное влияние высокой значимости ценности «материальное благосостояние» (β_n равно $-0,01$, β_c составляет $-0,32$) на развитие социального интеллекта, что может быть сопряжено с установленным фактом его прямой связи с внутренней мотивацией (материальное благосостояние в форме зарплаты может интерпретироваться как внешний мотиватор).

Вместе с тем выявлена обратная связь социального интеллекта с такими ценностными ориентациями, как любовь (β_n равно $-0,22$) и познание нового в природе, мире и человеке (β_n составляет $-0,13$) у студентов-психологов. Данную особенность можно объяснить тем, что социальный интеллект, как отмечают С. Закарро и Дж. Гильберт, проявляется не в способности получать информацию, а в социальной сообразительности (умение извлекать информацию на основе интерпретации имеющейся ситуации и предвидеть последствия действий) [3]. Стремление студентов-психологов получить как можно больше новой информации из литературных источников, а не посредством самостоятельного восстановления недостающих звеньев для объяснения ситуации в процессе субъект-субъектного общения имеет своим следствием акцентирование студентов на получении социальных знаний, а не на их открытии.

У будущих социальных педагогов уровень социального интеллекта имеет обратный характер связи с ценностями приятного времяпрепровождения (β_c равно $-0,27$) и помощи другим (β_c составляет $-0,2$), что детерминировано следующим фактом. Значимость для будущих социальных педагогов оказания помощи другим и проявление по отношению к ним милосердия определяет их склонность к эмпатии, которая учёными противопоставляется социальному интеллекту.

Социальная активность (β_c равно $0,16$) имеет существенное значение только для повышения уровня социального интеллекта студентов, осваивающих профессию социального педагога. Проявление социальной активности связано с возможностью оказывать социальное воздействие на широкий контингент людей, учитывая их потребности. Социальная активность социального педагога проявляется в действенном интересе к социальным проблемам, наличии потребности воздействовать на других людей и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями, которые, по мнению М. Салливана, являются важными для развития социального интеллекта. Учитывая позицию И. А. Джидарьяна, социальную активность личности следует трактовать как качество, благодаря которому она выходит за пределы заданных условий жизни, проявляя инициативу, добиваясь максимальной мобилизации

внутренних ресурсов для целенаправленного преобразования мира [4]. Из вышесказанного очевидно, что социальная активность требует сформированности таких компонентов социального интеллекта, как поведенческая сложность, означающая квалифицированное балансирование многократных стратегий поведения в соответствии с требованиями социальной среды, с одной стороны, и поведенческая дифференциация, проявляющаяся в умении выполнять свои профессиональные функции более гибко и адаптивно с учётом специфики социального контекста, — с другой. Значит, развитие данных компонентов посредством научения через наблюдение, экспериментирование в ситуациях межличностного взаимодействия (имеют место в ситуации проявления социальной активности) одновременно способствует повышению общего уровня социального интеллекта студентов [5].

По результатам исследования выявлена специфика в значении карьерных ориентаций определённого содержания для развития социального интеллекта студентов обеих выборок. Для студентов-психологов характерна обратная связь уровня социального интеллекта с выраженностью следующих карьерных ориентаций: служение (β_{π} равно $-0,12$), вызов (β_{π} составляет $-0,06$), менеджмент (β_{π} равно $-0,12$). Установлена прямая связь уровня социального интеллекта с ориентацией студентов в будущей сфере профессиональной деятельности на стабильность места жительства (β_{π} составляет $0,24$). Чем больше студенты-психологи ориентированы на ценности, чем на способности, требующиеся в профессии практического психолога (карьерная ориентация служения), тем меньшие усилия они проявляют для развития социального интеллекта, значимого для успешного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Студенты-психологи, категоризирующие социальную ситуацию чаще всего с позиции «выигрыша—проигрыша», а процесс борьбы и победы — как более важный, чем конкретная область будущей профессиональной деятельности или квалификация (карьерная ориентация вызова), могут рассматривать любую ситуацию взаимодействия с точки зрения возможности самоутверждения посредством доминирования. Учитывая, что центральным понятием профессионального развития студентов,

отметивших высокую значимость карьерной ориентации «менеджмент», является власть и осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений, очевидно, что профессиональная реализация не ассоциируется у них с профессиональным мастерством, а значит, они будут в меньшей степени пытаться повысить уровень социального интеллекта.

В отличие от студентов-психологов, будущие социальные педагоги, отличающиеся более высоким уровнем социального интеллекта, ориентированы на достижение профессиональной компетентности (β_c равно 0,21) и стабильности работы (β_c — 0,15). Полученные результаты означают, что выраженная тенденция к достижению профессионального мастерства стимулирует студентов к овладению социально-психологической компетенцией и компетенцией самосовершенствования, которые, по мнению И. А. Зимней, являются центральными компонентами профессиональной компетентности [6]. Соответственно, формирование профессиональной компетентности будет способствовать повышению уровня социального интеллекта, компоненты которого связаны с указанными компетенциями.

Заключение

Характерно небольшое количество сходных параметров связи уровня социального интеллекта с ценностными и карьерными ориентациями у студентов-психологов и социальных педагогов. Влияние большинства ценностных ориентаций на развитие социального интеллекта студентов-психологов и студентов — социальных педагогов различно, что обусловлено спецификой профессионального обучения и требованиями к специалисту в конкретной профессиональной области. Позитивное влияние на развитие социального интеллекта студентов оказывает значимость ценности «признание и уважение», негативное влияние — ценности «материальное благосостояние». Имеет место различный характер связи уровня социального интеллекта студентов-психологов и социальных педагогов с ценностными ориентациями «общение» и «высокий социальный статус».

Список цитируемых источников

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. М. : Прогресс, 1994. 478 с.
2. Riggeo R. E., Murphy S. E., Pirozzolo F. J. Multiple intelligence and leadership. London, 2002. 264 p.
3. Там же.
4. Джидарьян И. А. Категория активности и её место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М. : Наука, 1988. 420 с.
5. Riggeo R. E., Murphy S. E., Pirozzolo F. J. Multiple intelligence and leadership.
6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Учёные записки Нац. о-ва прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16—31.

Материал поступил в редколлегию 19.05.2016

УДК 159.9

А. Н. Пилипчук

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СКЛОННОСТИ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В статье обоснована важность исследования подверженности профессиональному выгоранию педагогов, склонных к виктимному поведению. Представлены результаты эмпирического изучения стадий и составляющих профессионального выгорания педагогов сельских школ, склонных к следующим видам виктимного поведения: аутовиктимное, гипервиктимное, агрессивное виктимное, самоповреждающее, зависимое, не критичное.

Ключевые слова: виктимное поведение, педагоги, профессиональное выгорание.

Введение

В последние десятилетия существенно усилилось внимание учёных к проблеме профессионального выгорания личности. Исследования

показывают, что фактором профессионального выгорания выступает возраст человека, а не стаж профессиональной деятельности. В связи с этим можно констатировать, что «выгоранию» личность подвержена, прежде всего, в период взрослости. В периодизации Б. Г. Ананьева взрослость представляет собой период жизни человека от 22 до 55—60 лет. В этом возрасте личность стремится к максимальной профессиональной самореализации, прилагая множество психоэнергетических и физиологических ресурсов. Как следствие, высокая степень риска возникновения профессионального выгорания в период взрослости детерминирована часто возникающим рассогласованием между прилагаемыми человеком усилиями, высокими ожиданиями, имеющимися у него, с одной стороны, и низкими результатами или обесцениванием, игнорированием его усилий и достижений в профессиональном коллективе — с другой.

Первое место по количеству опубликованных исследований, посвящённых проблеме выгорания, занимают работы, касающиеся труда педагогов. По мнению большинства учёных, педагоги — та категория профессионалов, которая наиболее подвержена выгоранию вследствие специфики своей деятельности. По данным исследований Н. А. Аминова, через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное выгорание, а к 40 годам эмоционально сгорают все учителя [1].

Исследования В. В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старчевой свидетельствуют о том, что группу риска (лица, максимально подверженные профессиональному выгоранию) составляют люди, обладающие такими личностными свойствами, как интровертированность, тревожность, низкая резистентность, депрессивность, эмоциональная неустойчивость [2].

На наш взгляд, категория специалистов, подверженных профессиональному выгоранию, может быть расширена за счёт включения в неё лиц, которым свойственно виктимное поведение или поведение по типу жертвы. Виктимные личности отличаются тревожностью, социальным инфантилизмом, заниженной самооценкой, зависимостью, уязвимостью к деструктивным внешним воздействиям, повышающими вероятность возникновения депрессии, личностной отстранённости, эмоционального истощения.

Основная часть

Целью исследования было выявление взаимосвязи профессионального выгорания и склонности к виктимному поведению личности, осуществляющей педагогическую деятельность, в период взрослости.

Базой для исследования выступили государственные учреждения образования «Гневчицкая базовая школа-сад», «Крытышинская средняя школа», «Крошинская средняя школа» и «Городищенская средняя школа».

Выборку исследования составили 57 педагогов в возрасте от 22 до 56 лет. Из них 12 мужчин и 45 женщин (таблица 1).

Диагностический инструментарий исследования составили методики: «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, «Исследования склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишников и «Профессиональное выгорание» К. Маслач (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой).

Установлена значимая прямая взаимосвязь между склонностью педагогов к аутовиктимному поведению, сопряжённому с исполнением игровой роли жертвы в межличностном взаимодействии, и выраженностью симптома профессионального выгорания «психоэмоциональное истощение» (r равно 0,27; p — 0,05). Чем выше инфантильность педагогов и боязнь ответственности, эмоциональная интолерантность и тревожность, чем сильнее рентные установки, тем в большей степени педагоги подвержены психоэмоциональному истощению в профессиональной деятельности,

Т а б л и ц а 1 — Социально-психологические характеристики выборки исследования

Характеристики выборки		Количество респондентов, %
Пол	женский	78,9
	мужской	21,1
Семейное положение	не замужем/не женат	38,6
	замужем/женат	61,4
Возраст	до 35 лет	42,2
	после 35 лет	57,8

т. е. постоянная демонстрация педагогами своих несчастий и страданий, а также боязнь ответственности влекут за собой истощение эмоциональных, физических и энергетических ресурсов.

Значимая прямая взаимосвязь была получена между склонностью педагогов к аутовиктимному поведению и выраженностью такого симптома профессионального выгорания, как личностное отдаление (r равно 0,31; p — 0,02), а также уровнем психического выгорания в целом (r составляет 0,32; p — 0,02), т. е. чем выше склонность педагогов обвинять других людей в своих несчастях, считать, что жизнь к ним несправедлива, привлекать к себе внимание, манипулируя своей беспомощностью, тем быстрее у них формируется и интенсивнее проявляется негативное и циничное отношение к коллегам и обучающимся, раздражительность и непримиримость в ситуациях общения, нежелание контактировать с людьми.

Также следует отметить тенденцию к значимости связи между склонностью педагогов к аутовиктимному поведению и выраженностью деформации мотивационной сферы как симптома профессионального выгорания (r равно 0,22; p — 0,09). Значит, чем выше тенденция к проявлению педагогами беспомощности и манипуляции окружающими, тем в большей степени они предрасположены к занижению оценки своей профессиональной компетентности и снижению продуктивности профессиональной деятельности.

Имеет место значимая прямая взаимосвязь между уровнем гипервиктимности педагогов (принятие позиции и статуса жертвы) и выраженностью у них симптома профессионального выгорания «психоэмоциональное истощение» (r составляет 0,27; p — 0,04), т. е. чем ниже уровень жизнестойкости, осознанности смыслозначимых ориентаций у педагогов, склонности воспринимать и позиционировать себя как жертву жизненных обстоятельств и межличностных отношений, занимать иждивенческую позицию и жить с установкой «мне все должны», тем в большей степени они подвержены истощению эмоциональных, физических и энергетических ресурсов.

Была получена значимая прямая взаимосвязь между уровнем гипервиктимности педагогов и симптомом профессионального выгорания «личностное отдаление» (r равно 0,37; p — 0,00). Значит, чем выше неприятие педагогами себя, зависимость, склонность

уходить от проблем, пессимистично относиться к происходящему, рассматривать себя как беспомощных и заниматься самообвинениями и обвинениями других людей в трудных жизненных ситуациях, склонность агрессивно требовать помощи и снисхождения, тем в большей степени у них проявляется нежелание контактировать с людьми, раздражительность и нетерпимость в ситуациях общения, критичное отношение к окружающим и некритичность в оценке самих себя, безразличие к своей карьере.

Установлено наличие значимой прямой взаимосвязи между уровнем гипервиктимности педагогов и уровнем психического выгорания в целом (r составляет 0,26; p — 0,05). Для педагогов с высоким уровнем гипервиктимности свойственна повышенная переменчивость в настроении, выраженность психоземotionalной симптоматики, проявляющейся в нарушении сна, излишнем беспокойстве, рассеянности, неудовлетворённости повседневной деятельностью. Чем выше уровень эмоциональной включённости педагогов в напряжённые, трудные профессиональные ситуации, пессимистичного отношения к происходящему, самообвинения наряду со стремлением снять с себя ответственность за происходящее посредством обвинения коллег и обучающихся, тем в большей степени они подвержены профессиональному выгоранию, сопровождающемуся неудовлетворённостью собой как профессионалом, снижением профессиональной самооценки и профессиональной самоотдачи.

Имеет место значимая прямая взаимосвязь между склонностью педагогов к агрессивному виктимному поведению и симптомом профессионального выгорания «личностное отдаление» (r равно 0,27; p — 0,05), т. е. чем выше склонность педагогов становиться жертвой в межличностном взаимодействии из-за проявления агрессии, тем в большей степени у них проявляется нежелание контактировать с обучающимися. Для них характерна повышенная раздражительность и нетерпимость в ситуациях общения, что влечёт за собой трудности во взаимоотношениях.

Нами была выявлена значимая прямая взаимосвязь между склонностью педагогов к агрессивному виктимному поведению и симптомом профессионального выгорания «психоземotionalное истощение» (r составляет 0,32; p — 0,02), уровнем психического выгорания в целом (r равно 0,34; p — 0,01). Чем выше склонность

педагогов намеренно создавать или провоцировать конфликтные ситуации, проявлять агрессию, тем в большей степени они проявляют индифферентность в отношении коллег и обучающихся. Педагоги, которые склонны к агрессивному виктимному поведению, психоэмоционально истощены, характеризуются доминантностью, нетерпеливостью, вспыльчивостью и холодностью по отношению к другим.

Между склонностью педагогов к самоповреждающему и саморазрушительному поведению и симптомом «личностное отдаление» была отмечена тенденция к взаимосвязи (r равно 0,21; p — 0,12). Следовательно, чем выше склонность педагогов к активному поведению, провоцирующему ситуацию виктимизации своей просьбой или обращением, тем чаще они выстраивают деструктивные отношения с коллегами и обучающимися. Педагоги такого типа стремятся оградить себя от неприятностей пассивностью по принципу «лучше ничего не делать, чем ошибиться». Они подвержены страхам, тревожности, мнительности, что является причиной уменьшения количества межличностных контактов.

Мы определили значимую прямую взаимосвязь между склонностью педагогов к зависимому и беспомощному поведению и симптомом профессионального выгорания «личностное отдаление» (r составляет 0,27; p — 0,04). Чем выше склонность педагогов оценивать внешние события как от них независимые, отказываться от решения собственных проблем в пользу помощи другим людям, принимать слишком большое количество обязательств, ощущать затравленность и давление, тем быстрее у них возникает желание увеличивать психологическую дистанцию во взаимодействии. Они характеризуются робостью, скромностью, склонностью всех прощать, оправдывать чужую агрессию. Перечисленные качества деструктивно сказываются на взаимоотношениях педагогов с обучающимися. Последние не воспринимают их как профессионалов, относятся к ним с неуважением.

Согласно полученным данным, между склонностью педагогов к зависимому и беспомощному поведению и симптомом «психоэмоциональное истощение» (r равно 0,43; p — 0,001) и психическим выгоранием в целом (r составляет 0,34; p — 0,01) существует значимая прямая взаимосвязь, т. е. чем выше вовлеченность педагогов в кризисные ситуации в целях получения сочувствия и под-

держки от коллег и обучающихся и чаще попадание в неприятные ситуации, тем в большей степени проявляется снижение способности концентрироваться на определённом занятии, неуверенность в себе, трудность в общении с коллегами и обучающимися, напряжение. Сами они не могут справиться с личностными и профессиональными проблемами, подчиняются мнению других людей. Им трудно установить контакт с обучающимися, завоевать их авторитет. Это влечёт за собой развитие психосоматических заболеваний.

Между склонностью педагогов к некритичному поведению и симптомом профессионального выгорания «психоэмоциональное истощение» установлена значимая прямая взаимосвязь (r равно 0,26; p — 0,05). Чем выше склонность педагогов демонстрировать неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации, доверчивость и легкомысленность, склонность к идеализации обучающихся, оправданию их негативного поведения, тем быстрее у них возникает истощение эмоциональных и физических ресурсов.

Виктимное поведение приводит к возникновению у педагогов психоэмоционального истощения (r составляет 0,32; p — 0,02). Виктимные педагоги стремятся к тому, чтобы достичь успехов в любом виде деятельности, при этом затрачивая слишком большое количество физических, эмоциональных и энергетических ресурсов.

Тенденция к значимой взаимосвязи была установлена между склонностью педагогов к зависимому и беспомощному поведению и стадией профессионального выгорания «деперсонализация» (r равно 0,21; p — 0,12). Чем выше конформность, уступчивость, внутренняя ранимость педагогов, тем в большей степени они подвержены появлению раздражительности и нетерпимости в общении и снижению контактов, возникновению негативизма, скепсиса, циничности в профессиональном взаимодействии.

Тенденция к обратной взаимосвязи наблюдается между склонностью педагогов к зависимому, беспомощному поведению и стадией профессионального выгорания «редукция личных достижений» (r составляет $-0,27$; p — 0,05), т. е. чем выше тревожность, неприспособленность к окружающей среде, лживость педагогов, тем в меньшей степени они подвержены проявлению негативного отношения к работе, снижению творческой активности и продуктивности в профессиональной деятельности.

Имеет место тенденция к обратной взаимосвязи между склонностью педагогов к некритичному поведению и стадией профессионального выгорания «редукция личных достижений» (r равно $-0,24$; p — $0,07$). Значит, чем выше у педагогов склонность к социальной пассивности, приводящей к неудовлетворённости своими достижениями, к чувству досады и зависти, тем менее интенсивно у них снижается заинтересованность в результатах своего труда, оценка себя как профессионала.

Заключение

Педагоги, склонные к аутовиктимному поведению, предрасположены к возникновению таких составляющих профессионального выгорания, как психоэмоциональное истощение, личностное отдаление, деформация профессиональной мотивации. Педагоги с гипервиктимным, а также зависимым и беспомощным поведением предрасположены к возникновению таких составляющих профессионального выгорания, как психоэмоциональное истощение и личностное отдаление. При этом у педагогов с зависимым поведением быстрее формируются такие стадии профессионального выгорания: деперсонализация и редукция личных достижений. У педагогов, склонных к самоповреждающему и саморазрушительному поведению, наблюдается тенденция к возникновению личностного отдаления.

У педагогов, склонных к некритичному поведению, отмечается высокая вероятность возникновения психоэмоционального истощения. У них быстрее формируется такая стадия профессионального выгорания, как редукция личных достижений.

Педагоги с высокой реализованной виктимностью предрасположены к истощению психоэмоциональных ресурсов.

Список цитируемых источников

1. Аминов Н. А. Учительская усталость // Первое сентября. 1999. № 26. С. 5.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филин, 1996. 472 с. ; Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.

Материал поступил в редколлегию 27.07.2016

С. А. Пуйман

*Учреждение образования «Институт современных знаний
имени А. М. Широкова», Минск*

СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье определяется сущность, структура, функции и роль стереотипов в профессиональной деятельности преподавателей учреждений высшего образования.

Ключевые слова: профессиональные стереотипы, стереотипизация, стереотипы, стереотипы профессиональной деятельности, функции стереотипов.

Введение

Достаточно детально в литературе в разные годы были изучены педагогические стереотипы учителей общеобразовательной школы (В. А. Кан-Калик, А. С. Прутченков, А. А. Реан, Е. И. Рогов, В. С. Юркевич и др.). В ряде работ затрагивалась проблема формирования стереотипов у преподавателей учреждений высшего образования (Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, Н. Ю. Посталюк и др.), обучающихся (Е. В. Джавахишвили, В. А. Ситаров, Т. С. Яценко). Предпринимались попытки рассмотрения стереотипов как барьеров творческой активности педагога (Т. Ю. Могутина).

Междисциплинарный характер данного явления повлиял на то, что до сих пор не сложилось единого определения понятия «профессиональные стереотипы». Тем не менее они играют большую, ещё до конца не осознанную роль в содержании любой профессиональной деятельности, но наиболее существенное влияние они оказывают на образовательную деятельность педагога и представления преподавателя об этой деятельности. Исходя из анализа литературных источников, педагогические стереотипы в профессиональной деятельности преподавателя можно определить как схематические, стандартизированные, устойчивые и обычно эмоцио-

нально окрашенные представления о педагогическом процессе, студентах, администрации, коллегах, взаимоотношениях, которые формируются и трансформируются на всех ступенях карьерной лестницы и закрепляются в накопленном профессиональном опыте.

Основная часть

Первоначально понятие «стереотип» имело отношение лишь к полиграфии, обозначая металлическую печатную форму, отлитую с типографского набора, затем стало встречаться в работах социологов, социальных психологов, культурологов, этнографов.

Понятие «стереотип» впервые введено в оборот американским журналистом У. Липпманом в 1922 году в книге «Общественное мнение» [1]. Значение работы У. Липпмана состоит в том, что он заложил теоретические основы изучения социальных стереотипов и дал им первое научное определение. Он предвосхитил основные смыслы, которые в дальнейшем его последователи обнаружили в стереотипах, а само понятие прочно вошло в научный и обывденный язык. Подвергнув анализу массовое, обывденное сознание и его роль в формировании общественного мнения, исследователь в конечном итоге пришёл к выводу, что всем процессом восприятия окружающей действительности управляют стереотипы — предвзятые мнения.

В качестве одной из главных характеристик стереотипа обычно выделяют схематизм, упрощённость, эмоциональность и устойчивость субъективных представлений. Так, У. Липпман определил стереотип как устойчивое, упрощённое, заранее принятое представление, опосредованно вытекающее из предыдущего опыта человека. В то же время сложившиеся стереотипы на определённом этапе онтогенеза могут входить в противоречие с накопленным опытом [2]. Стереотип — это твёрдое, неподвижное обобщение, иррационально обосновываемое. Так, У. Липпман раскрывал определение стереотипа следующим образом: «Стереотипы нагружены предпочтением, наполнены привязанностью или неприятием, привязаны к страхам, вожделению, сильным желаниям, гордости, надежде. Обо всём, что вовлекает стереотип, судится в соответствующем духе. Если только мы целенаправленно не удерживаем себя от предвзятого мнения, то мы не изучаем человека и выносим суждение, что он плох. Мы видим плохого человека. Ни справед-

ливость, ни милосердие, ни истина не проникают в это суждение, ибо суждение предшествует фактам» [3].

Стереотип — эмоционально-оценочное образование, это не просто упрощение, он в высшей степени наполнен чувствами [4]. Природа его складывается из двух компонентов — знания и отношения (установки), при этом знание это — стандартное, упрощённое, а отношение — эмоциональное [5, с. 43]. Элемент эмоционально-ценностного отношения в стереотипе всегда преобладает над знанием.

Стереотип возникает на основе опосредованного восприятия объекта, в некоторых случаях независимо от накопленного житейского и профессионального опыта, и начинает действовать ещё до того, как включается разум [6]. Стереотипы, по утверждению У. Липпмана, первоначально возникают спонтанно, в силу неизбежной потребности в экономии времени и внимания. Однако стереотипизация существует, главным образом, не для того, чтобы сэкономить познавательные усилия воспринимающего индивида, как об этом писал У. Липпман [7], а скорее для того, чтобы в наиболее адекватной степени отразить социальную реальность в сознании индивида. Нельзя назвать все стереотипы ложными, многие из них достаточно адекватно отражают объективную реальность и межличностные взаимоотношения.

Стереотипами являются устойчиво сохраняющиеся в сознании человека образы и представления, которые эмоционально окрашены предубеждением или пристрастием, т. е. устойчивой личностной оценкой. Такой стереотип прочен, его трудно разрушить.

Стереотипы схематичны и всегда проще, чем реальность. Сложнейшие характеристики-стереотипы «укладываются» в два—три предложения. Люди приобретают стереотипы (от родителей, окружающих, средств массовой информации и пр.), а не формулируют их сами на основе личного опыта. Они всегда приписывают конкретному человеку свойства, которыми он обязан обладать лишь из-за своей принадлежности к определённой социальной группе. Наконец, стереотипы очень живучи и требуется достаточно большой промежуток времени для их разрушения. Критерий оценки стереотипов един — моральные нормы и эталоны, принятые в обществе на определённой ступени его развития.

С точки зрения психофизиологии стереотип — это закрепившаяся система временных нервных связей (условных рефлексов), образовавшаяся в ответ на устойчиво повторяющуюся систему условных раздражителей среды и позволяющая выполнять определённые действия без значительного напряжения сознания. В основу представления русской физиологической школы о стереотипе легла способность мозга фиксировать однотипные изменения среды и, соответственно, реагировать на эти изменения. Под влиянием внешних, стереотипно действующих на организм раздражителей в индивидуальной жизни человека строится внутренний стереотип временных связей. Согласно теории развития личности В. М. Коротова, именно на этой основе возникает и функционирует механизм формирования умений, навыков и привычек поведения человека [8]. Исследователь И. П. Павлов трактовал понятие стереотипа достаточно широко: от простейших движений человека до его образа жизни, образа мышления [9, с. 39]. Понятие «динамический стереотип», введённое И. П. Павловым, и понимание социального стереотипа по У. Липпману в известной степени корреспондируются и соотносятся как «внутреннее» и «внешнее», находящиеся в состоянии сложного, противоречивого взаимовлияния и взаимопроникновения.

Термин «стереотип» характеризует закреплённость, упорядоченность, целостность образования, тенденцию к повторению, в известной степени автоматичность выполняемых действий. Особенно прочно усвоенные связи вначале становятся стереотипами, а затем архетипами (И. П. Подласый). Чем прочнее информация, чем более сильные связи существуют между её компонентами, тем дольше она сохраняется как целостное образование, которое легко актуализировать при первой необходимости. В этом состоит сущность психофизиологической (перцептивной) функции стереотипов. Объективно необходимой и полезной психофизиологической функцией стереотипизации является упрощение и систематизация обильной и сложной информации, получаемой человеком из окружающей среды.

Однако стереотип характеризуется не только психофизиологической функцией, но и познавательной и мотивационной. С познавательной точки зрения стереотип предоставляет информацию

в лёгкой и удобной для усвоения сознанием форме. Однако эта информация зачастую бывает весьма далека от реальности и способна дезориентировать человека. С мотивационной точки зрения стереотипы ещё более ненадёжны. Человек, основывающий свои решения на массовых представлениях, на мнении средств массовой информации, а не на фактах, серьёзно рискует ошибиться.

Современные исследователи обращают внимание на активное внедрение негативных социальных стереотипов средствами массовой информации в сознание людей (пропаганда эгоизма, жестокости, насилия и т. д.). Этому значительно способствует представление о средствах массовой информации как об объективных источниках поставляемых сведений. Чем популярней будет такой источник в глазах общественности и чем выше его статус, тем эффективнее и последовательнее будут распространяться выражаемые им мнения. Ситуация усугубляется вульгаризацией русского языка, увеличением числа неблагополучных семей и детей-сирот при живых родителях, социальной криминализацией и другими процессами.

Для образовательной сферы важным обстоятельством является то, что стереотипы, как правило, выступают убеждениями и «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов или определённой группы людей. Так, например, воспитательный коллектив — это понятие, не обязательно отражающее взгляды А. С. Макаренко, изложенные им в «Педагогической поэме». Это то, во что верят многочисленные его последователи, оппонировавшие между собой, но в то же время считающие правильными только свои идеи.

Педагогическая деятельность, как и другие виды социокультурной деятельности, не избежала появления и устойчивого функционирования многочисленных стереотипных представлений о её сущности. К тому же преподаватели и специалисты, работающие в сфере образования, довольно часто сталкиваются с неверным представлением окружающих о собственной деятельности, которое сложилось в массовом сознании.

Педагогические стереотипы могут выступать как в роли стабилизирующих, так и в роли дестабилизирующих факторов профессиональной деятельности преподавателя. Они могут иметь как положительное, так и отрицательное значение. Так, если говорить

о положительном влиянии, стереотипы повышают скорость реагирования человека в наиболее типичных, повторяющихся ситуациях. Они облегчают выполнение стандартных действий, обеспечивают длительное сохранение опыта действий и деятельности в привычных условиях, наиболее оптимальное использование накопленного опыта для выработки новых связей и т. д. В то же время педагогические стереотипы гораздо чаще оказывают отрицательное влияние на процесс и результативность педагогической деятельности, особенно, когда это касается межличностных взаимоотношений в системе «преподаватель—обучающийся». Сложившиеся стереотипы отучают человека анализировать явления, критически их оценивать, приучают принимать их безоговорочно.

Одной из важнейших характеристик стереотипа является специфика его происхождения, зарождения в сознании человека. Благоприятная почва для формирования педагогических стереотипов создаётся ещё в детские годы под влиянием ближайшего окружения ребёнка, в первую очередь родителей и воспитателей учреждений дошкольного образования. По мере усвоения родительских ценностей дети обращают внимание на скрытые и явные комментарии взрослых об окружающих людях, межличностных взаимоотношениях, нормах поведения и т. д. Так или иначе, стереотипы усваиваются очень рано и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о той группе сверстников или коллективе, к которым они относятся. В студенческие годы стереотипы под влиянием разных факторов, преимущественно новой «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский), продолжают накапливаться и закрепляться. Это обстоятельство имеет немаловажное значение в том плане, что развитие профессиональной направленности определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного или отрицательного отношения к профессии и стоящими за этим отношением мотивами и субъективными установками. Возможно, именно это во многом определяет тенденцию неуклонного снижения престижа педагогической профессии за последние десятилетия.

С возрастом стереотипы, сформировавшиеся в ранние годы, приобретают устойчивый характер. У педагогов с большим стажем работы стереотипов обычно значительно больше, чем у начинаю-

ших. В ряде случаев сама преподавательская деятельность способствует формированию и закреплению стереотипов как у педагогов, так и обучающихся.

Как показывают результаты современных исследований, выполненных в области психологии межличностных отношений, часть преподавателей могут быть самодостаточными с неадекватно повышенным уровнем самооценки. Это выражается в отсутствии потребности в сомнениях, самокритичности, постоянном анализе и переосмыслении своей профессиональной позиции (термин предложен В. А. Сластениным). В итоге такой преподаватель руководствуется не научными знаниями и не здравым смыслом, а лишь собственным субъективным житейско-профессиональным опытом, основное содержание которого составляют сложившиеся на протяжении длительного времени устойчивые стереотипы. Профессиональная деятельность такого преподавателя приобретает характер закрытой, замкнутой системы. Он не желает и не способен ни учиться у других, ни делиться с ними своим профессиональным опытом. Такого рода преподаватель убежден в том, что его мировосприятие и позиция педагога — если не единственно возможные, то единственно правильные, а все остальные нуждаются в коррекции.

Как уже было отмечено, педагогические стереотипы наиболее интенсивно формируются на этапах профессиональной подготовки и профессионального становления начинающего преподавателя. Они получают своё развитие и оформление в период обучения в учреждении высшего образования, закрепляются и окончательно оформляются во время профессиональной деятельности на протяжении длительного периода и тесно связываются с ориентацией на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, педагогическими установками и индивидуально-личностными характеристиками. Сформировавшиеся таким образом стереотипы поведения, мышления и восприятия неизбежно откладываются в подсознании человека и трансформируются в архетип (К. Юнг). Именно подсознание на основе этих стереотипов управляет процессами межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе. В результате воздействия совокупности всех сформировавшихся стереотипов у человека могут возникнуть сложности в изменении намерен-

ного алгоритма преподавательской деятельности в новых социальных условиях, требующих её перестройки.

Педагогические стереотипы могут порождать упрощённое представление об обучающихся и самом образовательном процессе. Они формируют жёсткие ожидания и установки преподавателей в отношении студентов и, в конечном итоге, содействуют поверхностному восприятию и усвоению учебного материала обучающимися. Сюда можно отнести стереотипы учебно-дисциплинарной модели взаимодействия «преподаватель—студент», настраивающие педагога на отношение к студенту как объекту приложения сил, а также нацеливающие преподавателя на репродуктивную модель профессиональной деятельности, на преподнесение знаний в готовом виде. В этом плане реально действующим фактором образовательного процесса становится «стереотип ожидания». Связано это с тем, что он проявляется не только в установках и ожиданиях преподавателя, но и весьма активно — в его вербальном и невербальном поведении (отношение к ответам и внешнему виду успевающих и неуспевающих студентов, высказывания в их адрес и т. д.).

Негативные стереотипы в межличностном взаимодействии в условиях образовательной среды не только обуславливают неадекватное восприятие обучающихся, закрепляют монологическую модель профессионального общения у носителей стереотипов, но и активизируют деформационные процессы в педагогическом коллективе. Поэтому чрезвычайно важной нам представляется педагогическая аксиома, сформулированная известным психологом В. П. Зинченко в одной из частных бесед: «Не удивляйтесь, когда ученик выходит из образа, которым вы его наделили или за него построили. Это вполне нормально».

Заключение

В своей профессиональной деятельности преподаватели, обычно не осознавая этого, пользуются заимствованными у общества (средства массовой коммуникации, житейско-бытовые суждения, кинопродукция и т. д.) стереотипными представлениями о своей профессии, личностных свойствах обучающихся, деловом имидже. Такие представления по целому ряду причин часто оказы-

ваются неадекватными. Это связано со спецификой происхождения стереотипов, их тенденцией к устойчивости, неполной представленностью в них существенных признаков.

Использование неадекватных стереотипов приводит к ошибочным умозаключениям. В то же время опросы свидетельствуют о том, что различные формы самообразования, повышение квалификации оказывают положительное влияние на количественный состав и характер стереотипов: чем выше уровень образованности, тем меньшее количество сложившихся стереотипов характеризует деятельность педагога.

Список цитируемых источников

1. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчунова ; под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. М. : Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
2. Там же. С. 111—112.
3. Ружиэйро В. Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов. М. : Флинта ; Наука, 2006. 107 с.
4. Липпман У. Общественное мнение. С. 109.
5. Засурский Я. Н. Техника дезинформации и обмана. М. : Кн. по требованию, 2012. 43 с.
6. Липпман У. Общественное мнение. С. 110.
7. Там же. С. 103.
8. Коротов В. М. Введение в общую теорию развития личности: лекции. М. : НИИ теории и методов воспитания АПН СССР, 1991. 134 с.
9. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях. СПб. : Питер, 2006. 320 с.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2016

С. А. Пуйман

*Учреждение образования «Институт современных знаний
имени А. М. Широкова», Минск*

СТЕРЕОТИПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе психолого-педагогической диагностики выявлены наиболее типичные педагогические стереотипы для современной образовательной практики и проанализировано их влияние на преподавателей и студентов.

Ключевые слова: профессиональные стереотипы, стереотипизация, стереотипы, стереотипы профессиональной деятельности, функции стереотипов.

Введение

На современном этапе развития образовательных систем в значительной степени актуализируется проблема исследования педагогической деятельности в новых условиях и факторов, на неё влияющих. Одним из таких факторов, оказывающих влияние на эффективность и результативность педагогической деятельности, являются стереотипы, которые как отдельный феномен стали предметом изучения многих наук: социологии, психологии, педагогики, конфликтологии и относительно новой отрасли знаний — педагогической мифологии. Наличие или отсутствие педагогических стереотипов во многом обуславливается типом ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия. Педагоги, ориентированные на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, более подвержены стереотипам, чем педагоги с личностной ориентацией.

Значительное влияние на стереотипизацию образовательной среды оказывает возрастной фактор. Статистические подсчёты свидетельствуют, что за последние годы средний возраст специалистов и работников системы образования повысился. Неуклонно увеличивается доля преподавателей возрастного периода поздней

зрелости и пенсионного возраста. Эта тенденция характерна практически для всех учреждений образования нашей страны. Считается, что в данные возрастные периоды человек в силу ряда обстоятельств меньше интересуется новостями, склонен к использованию уже наработанного опыта, негативно относится к инновационным технологиям, мало прислушивается к мнению своих коллег по работе и т. д.

Нельзя не учитывать также и гендерный аспект данной проблемы. Количество женщин в системе образования превышает количество мужчин. По данным Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, в 2011 году в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования, на преподавательской работе трудились 13,5 тысяч женщин (55%). В системе общего среднего и среднего профессионального образования процент работающих женщин более высок [1].

Основная часть

Наиболее удачным определением стереотипа можно считать определение, согласно которому стереотип — это устойчиво сохраняющиеся в сознании образы или представления, которые эмоционально окрашены предубеждением или пристрастием, т. е. устойчивой оценкой [2].

Целью нашего исследования являлось получение достоверной и обоснованной информации на основе опросов респондентов (преподавателей и студентов БГУ, БГПУ, БГАТУ, Института современных знаний имени А. М. Широкова). Такая информация, по нашему мнению, позволяла бы выявить наиболее типичные негативные стереотипы в образовательном процессе и определить их влияние на межличностные отношения в образовательном процессе.

Респондентами выступили 23 преподавателя гуманитарных дисциплин в возрасте от 40 до 76 лет. Респонденты, имевшие педагогический стаж до 5 лет, составляли 21,9%, до 10 лет — 14,6%, до 20 лет — 34,2% и до 45 лет — 29,3%.

Пока ещё нет универсальных диагностических методик, которые позволяли бы достоверно выявлять все компоненты и характеристики педагогического стереотипа.

При изучении профессиональных и других стереотипов чаще всего используются методы прямого опроса (список личностных черт, шкалы социальной дистанции, диагностический тест отношений и др.), простые и доступные даже для начинающих исследователей. Для анализа личностных черт, приписываемых преподавателям и студентам, были использованы следующие подкатегории: отношение к учреждению образования, где работает респондент; к коллегам из непосредственного окружения; к студентам (гуманистические и коммуникативные характеристики); к педагогическому труду; к себе (самооценка); к семье, друзьям, знакомым; общая направленность личности; профессионально-педагогический опыт и образ жизни.

В нашем случае основной диагностический инструментарий был представлен приёмами психосемантического, когнитивного и поведенческого анализа педагогических стереотипов. Использовались достаточно известные в психолого-педагогической диагностике методы и методики: рассказы-ассоциации, мини-сочинения, метод неоконченных предложений, экспертиза учебных занятий и воспитательных мероприятий во внеучебное время, ролевые игры, мысленные фантазии под музыку («Как бы я поступил», «Оцени персонаж учителя в литературном произведении», «Опиши картину», «Оживи картину») и др.

В целях диагностики педагогических стереотипов и выявления уровня их влияния на эффективность и результативность педагогической деятельности использовались конкретные методики исследования педагогических стереотипов:

- приписывание данному человеку качеств из набора личностных черт (методика «Кто я?»);
- методика свободного описания (В. С. Агеев), применявшаяся в целях выявления стереотипного образа мыслительной деятельности преподавателя;
- опросник на выявление общего типа ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия, предложенный В. А. Ситаровым, В. Г. Мараловым;
- анкета и проективная методика на выявление и изучение педагогических установок.

В исследовании применялась проективная методика «Незаконченные предложения», с помощью которой изучалось отношение преподавателей к таким категориям, как «студент», «преподаватель» и «образовательный процесс». Респондентам предлагались начала предложений, которые им следовало закончить по своему усмотрению. Предложения звучали следующим образом: «В студентах я ценю...», «В студентах мне не нравится...», «Когда я вижу неподготовленного студента...» и т. д. Обработка полученных данных производилась методом контент-анализа. Подсчитывался процент респондентов, выделивших ту или иную категорию ответов. Наибольший процент позитивных высказываний у преподавателей разного возраста с разным уровнем стажа в категории «положительный студент» соответствовал тем качествам, которые способствовали наиболее успешному овладению учебным материалом: организованность, дисциплинированность, воспитанность, самостоятельность, желание учиться и др. Среди отвергаемых качеств были безответственность, лень, несамостоятельность и др.

Далее выяснялось, насколько выражены стереотипы у преподавателей по отношению к собственной профессиональной деятельности по специально составленному опроснику.

Наиболее сильными оказались стереотипы по отношению к обучающимся и к педагогической профессии. И это неудивительно. Одной из основных причин низкого качества познания людей и окружающей социальной среды многие авторы считают такую особенность человека, как его нескритичность. В частности, отсутствие критического подхода к стереотипам проявляется в том, что они приписываются объекту познания без попыток выявления его индивидуальных особенностей — человеку как бы сразу навешивается определённый «ярлык» (А. А. Бодалев).

Результаты исследования показали достаточно широкую распространённость среди преподавателей определённых негативных стереотипов профессиональной деятельности и общения. Было выявлено, что педагоги, ориентированные на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия со студентами, более привержены стереотипам, чем педагоги с выраженной личностно ориентированной позицией. Около 70% преподавателей обладают высоким (20%) и средним (50%) уровнем стереотипности.

По результатам тестирования были выделены две крайние группы преподавателей: педагоги с наличием стереотипов во всех или в некоторых сферах педагогической деятельности (70%) и педагоги с отсутствием ярко выраженных устойчивых стереотипов в профессиональной деятельности (30%).

Изучение индивидуально-психологических особенностей этих групп преподавателей позволило выявить между ними существенные различия. Так, у первой группы преподавателей наблюдается тенденция к более сильному проявлению доминирования, нормативности поведения, дипломатичности, внутреннего напряжения, тревожности, самолюбия. У педагогов второй группы прослеживается тенденция к более сильному проявлению мягкосердечия, сопереживания, экспрессивности, способности к эмпатии, экспериментаторству.

В результате проведённого исследования было выявлено, что, как правило, автостереотипы (представления человека о себе самом) позитивны, в то время как гетеростереотипы (внешние) негативны. Например, негативные автостереотипы выявлены у тех преподавателей, которые соглашались с низкостатусным положением педагогов в современном обществе, причём выявлена закономерность: чем более негативен автостереотип, тем большую негативную окраску приобретают гетеростереотипы. Только в отдельных случаях позитивность авто- и гетеростереотипов примерно одинакова. «Стереотипы восхищения» чаще всего возникают лишь по отношению к своей социально-ролевой группе. Вместе с тем установлено, что дефицит общения, такие черты личности, как авторитаризм и замкнутость, состояние фрустрации, не критический стиль познания людей способствуют устойчивости стереотипов.

На основе использования данного диагностического инструментария были выявлены следующие наиболее часто встречающиеся стереотипы в профессиональной деятельности преподавателей учреждений высшего образования:

- традиционное построение образовательного процесса: изложение—восприятие—воспроизведение—закрепление;
- важнейшие виды учебно-познавательной деятельности обучающихся (самостоятельная, поисковая, исследовательская, про-

ектная, креативная) игнорируются и не укладываются в субъективное представление о педагогической профессии;

- обеднение образа аудитории студентов за счёт примитивной их типологизации и действия стереотипов группового восприятия данной аудитории;

- приверженность преподавателей к однозначным, иногда устаревшим, раз и навсегда заданным определениям, стремление сохранить привычный объяснительный подход к изложению учебного материала и преподаванию в целом;

- ориентация в преподавательской работе на «знаниевую» модель обучения, на заданный образовательной программой объём материала, а не на структуру и способы самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

- обучение на актуальном уровне развития без ориентировки на зону ближайшего развития (терминология Л. С. Выготского);

- преобладание речевой деятельности преподавателя и подавление активности студентов;

- преобладание на лабораторных, практических, семинарских занятиях собственной активности преподавателя, стремление ещё раз всё рассказать, разъяснить, повторить;

- гипертрофирование функции контроля — стремление рассматривать контроль как единственный способ активизации учебно-познавательной деятельности (тот же стереотип наблюдается в некоторых случаях и у руководителей учреждений образования — рассматривать внутриведомственный контроль как главный рычаг управления педагогическим коллективом);

- при опросе стремление по преимуществу обращаться с вопросами по содержанию учебной дисциплины или отдельной темы к тем студентам, которые сидят за первыми столами непосредственно перед ним (эти студенты оцениваются выше остальных);

- эмоциональная несдержанность, чрезмерное проявление своих эмоций и чувств. По мнению таких преподавателей, повышенный тон, «бурный эмоциональный напор» быстро поставят обучающихся на место, направят ситуацию в нужное ему русло;

- стремление выслушивать в первую очередь тех студентов, которые обладают грамотно поставленной речью;

– стремление к морально-нравственным наставлениям и поучениям. Обладая таким стереотипом, педагог по любому поводу и без повода читает нравственные сентенции, не заботясь о том, что многократное повторение истин даёт обратный эффект.

Заключение

Стереотипность ценностных представлений о педагогической профессии заключается в смещении ориентиров на выбор предпочитаемого желаемого образа жизни при помощи профессии, которая выступает средством достижения обеспеченного или по крайней мере безбедного образа жизни, а не его существенной частью. У многих преподавателей сформированы стереотипы о профессиональной деятельности педагогов, которые чаще всего являются необоснованными и надуманными, что может негативно отражаться на эффективности межличностного взаимодействия в образовательном процессе и отношениях «преподаватель—студент».

Стереотипные суждения окружающих людей следует рассматривать как подлежащие дальнейшей проверке гипотезы, при применении которых должна учитываться вероятностная достоверность лежащих в их основе посылок. Вместе с тем нельзя ограничиваться лишь ориентацией человека на рассмотрение информации, содержащейся в стереотипах, как гипотетической. Педагог-профессионал должен умело проверять её достоверность и относиться к ней критически.

Список цитируемых источников

1. Статистический портрет женщины Беларуси [Электронный ресурс]. URL: http://www.mintrud.gov.by/ru/new_url_1104491357 (дата обращения: 01.02.2016).
2. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. СПб., 2004. 113 с.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2016

Н. Л. Пузыревич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПРЕДПОСЫЛКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье описаны предпосылки рискованного поведения современных подростков; анализируются результаты исследования экзистенциальной наполненности жизненного мира подростков, занимающихся паркуром; составлены психологические портреты подростка-трейсера и подростка-спортсмена.

Ключевые слова: паркур, экзистенциальная наполненность, подростки-трейсеры, подростки-спортсмены.

Введение

В подростковом возрасте происходит переоценка отношения к жизни, появляется желание осуществлять контроль над всеми её проявлениями. Одним из средств реализации такого контроля является рискованное поведение, поскольку оно позволяет подростку преодолеть состояние под условным названием «возможность не жить» и вернуться в состояние полноценной жизни, основанное на познании окружающей действительности посредством собственного опыта. В данном контексте, как отмечает К. Маури, рискованное поведение рассматривается подростком в качестве способа «переживания своей нормальности, возможности быть правильным, хотя бы в глазах кого-то» [1]. Однако следствием осуществления рискованного поведения могут стать не только новые возможности, но и трудности во взаимоотношениях современных подростков с родителями, педагогами, а впоследствии и с обществом в целом, что не позволит обеспечить преемственность общественных ценностей и традиций. Современные подростки переживают чувство одиночества, отсутствие защищённости, ощущение безнадёжности, следствием которых может стать суицидальное поведение как способ самоутверждения вопреки общественным нормам и приоритетам.

Основная часть

Для того чтобы понять, чем является для современных подростков рискованное поведение (проблемой или потенциалом для развития личности) и каковы его предпосылки, было проведено исследование. Экспериментальная группа состояла из 35 подростков 12—14 лет, занимающихся паркуром: 19 подростков-спортсменов, посещающих спортивную секцию по акробатике с элементами паркура на базе Республиканского центра олимпийской подготовки по лёгкой атлетике (Минск), и 16 подростков-трейсеров, самостоятельно овладевающих техникой паркура в естественных условиях города. Контрольную группу составили 35 подростков 12—14 лет: учащиеся 7—8-х классов средних общеобразовательных школ №№ 47, 81, 215 Минска.

На первом этапе исследования для получения информации об установке подростков на рискованное поведение использовалась шкала Лайкерта, сконструированная на основе суждений респондентов экспериментальной и контрольной групп о риске и ситуациях, связанных с рискованным поведением. Единица анализа — 82 суждения о рискованных ситуациях.

Использование данной шкалы, с одной стороны, позволило получить информацию о том, что, по мнению подростков, представляет собой рискованное поведение, насколько обозначенные ими рискованные ситуации согласуются с рискованными ситуациями, происходящими в повседневной жизни, а с другой стороны, указывало на степень готовности подростков к осуществлению конструктивного и неконструктивного рискованного поведения. Процесс конструирования шкалы Лайкерта и работа с ней осуществлялись следующим образом.

Первоначально было проведено пилотажное исследование, в процессе которого подросткам экспериментальной группы (подросткам-трейсерам и подросткам-спортсменам) и подросткам контрольной группы было предложено письменно ответить на вопрос «Какие ситуации Вы считаете рискованными?». В результате было получено три списка утверждений: два списка ситуаций, которые являются рискованными, по мнению подростков экспериментальной группы (подростков-трейсеров и подростков-спортсменов), и один

список ситуаций, которые рассматриваются в качестве рискованных подростками контрольной группы.

Качественный анализ содержания списков рискованных ситуаций свидетельствует о существовании различий в представлениях о риске и рискованном поведении у респондентов экспериментальной и контрольной групп. Так, в суждениях подростков экспериментальной группы наблюдается дифференциация конструктивного и неконструктивного риска. Респонденты данной группы рассматривают конструктивный риск в контексте тех ситуаций, последствия которых определяются свободным выбором личности, её активностью, а неконструктивный риск — как следствие незащищённости личности от воздействия явлений окружающего мира («находиться на тонущем корабле», «быть в эпицентре цунами», «встретиться с дикими животными») и как результат зависимости от обстоятельств («стать жертвой разбойного нападения», «попасть в аварию на дороге», «попасть в аварию на самолёте»). Содержание полученных утверждений респондентов на 72,5% отражает рискованные ситуации, имеющие отношение к повседневной жизни, и на 27,5% — относящиеся к паркуру как сфере интересов респондентов. Такое неравнозначное распределение утверждений обусловлено тем, что сфера интересов подростков ещё нестабильна и находится в процессе своего становления, в то время как критерием адекватности/неадекватности их представлений о рискованном поведении выступают, прежде всего, проблемы, с которыми респонденты сталкиваются в реальной жизни.

В суждениях респондентов контрольной группы риск и рискованное поведение рассматриваются только в контексте ситуаций, связанных с нарушением законов, правил, норм, стандартов, предписаний, ожиданий окружающих людей, а также в ситуациях превышения собственных возможностей при чрезмерных физических усилиях и в случае безответственного отношения к выполнению своих обязанностей, совершении бессмысленных поступков. Соответственно, для подростков-спортсменов и подростков-трейсеров риск рассматривается как неопределённая по возникновению и последствиям категория, которая не имеет места в рациональных поступках человека: рискованные поступки либо бессмысленные («лечь под поезд», «разбить кирпич об голову», «прыгать на

стройках»), либо превышают физические возможности личности («выполнять элементы паркура, если не умеешь»).

Возрастная дифференциация суждений респондентов экспериментальной и контрольной групп показала, что для респондентов экспериментальной группы характерны следующие особенности: подростки 12 лет рассматривают риск и рискованное поведение как следствие незащищённости от воздействия явлений окружающего мира, зависимости от обстоятельств, провоцирования самим подростком ситуаций, опасных для жизни, отсутствия поддержки и внешнего контроля за действиями и поступками; у подростков 13 лет риск и рискованное поведение представлены как проявление одиночества, несоответствия социальной роли социальным требованиям, ожиданиям, конфликтов в сфере межличностных отношений с «миром взрослых»; в 14 лет — как результат утраты аутентичности, личностной идентичности, непредсказуемости последствий выполняемой деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о соответствии содержания рискованной активности подростков психологическим характеристикам подросткового возраста.

В контрольной группе суждения респондентов распределились следующим образом: для 12-летних респондентов риск и рискованное поведение представлены в контексте ситуаций, связанных с нарушением законов, правил, для 13-летних — как следствие нарушения норм, стандартов, предписаний; для 14-летних — как результат ожиданий окружающих людей, а также в ситуациях превышения собственных возможностей, при чрезмерных физических усилиях и в случае безответственного отношения к выполнению своих обязанностей, совершении бессмысленных поступков.

Итоговые шкалы Лайкерта составили суждения, получившие высокие показатели по корреляции с общей суммой баллов. Корреляции между парами утверждений у подростков-трейсеров составили от 0,31 до 0,57; у подростков-спортсменов — от 0,29 до 0,63; у подростков контрольной группы — от 0,37 до 0,66. Коэффициент α Кронбаха равен 0,69; 0,73; 0,81 соответственно.

На втором этапе исследование проводилось с помощью авторского варианта адаптированного для подросткового возраста опросника «Шкала экзистенции» [2]. Исходя из концепции А. Лэнгле, экзистенциальная наполненность понимается как насто-

ящая жизнь, полная глубоких чувств, реализованных начинаний, собственных решений и переживания глубокого внутреннего согласия с тем, что имеет место быть, или с тем, что сделано [3].

Результаты, полученные в группе подростков-трейсеров, свидетельствуют о преобладании у респондентов показателей по категории «самотрансцендентность» (t равно 0,09; p — 0,93) при приблизительно равных показателях по «свободе» (t составляет 1,30; p — 0,29) и «ответственности» (t равно 1,53; p — 0,13). Следовательно, для подростков-трейсеров характерно самопринятие и эмоционально-ценностное отношение к миру. Респонденты данной группы ориентируются не только на цель, но и на смысл, вследствие чего для них характерна внутренняя и внешняя осмысленность, готовность к выходу за пределы собственных возможностей и поиск источников нового опыта. Полученные результаты объясняются приверженностью подростков-трейсеров идеям паркура, что обуславливает специфику их установок и поведения в повседневной жизни. Кроме того, паркур создаёт предпосылки для переживания подростками чувства взрослости, о чём свидетельствуют уравновешенные показатели по категориям «свободы» и «ответственности».

Для подростков-спортсменов характерно доминирование категории «ответственность» (t равно 0,60; p — 0,58) при меньшей выраженности категорий «свободы» (t составляет 0,08; p — 0,94) и «самотрансцендентности» (t — 0,41; p — 0,69), что указывает на то, что границы личности перестают совпадать с границами человеческого «Я», а совпадают с границами ответственности. Следовательно, может наблюдаться рассогласование поведения личности с её установками и приоритетами, что подтверждается ранее обозначенным у подростков-спортсменов рассогласованием ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Как показали результаты, полученные по данной шкале, у респондентов данной группы, в отличие от подростков-трейсеров, отмечается сильное расхождение в значениях по категориям «свобода» и «ответственность», что характеризует их как склонных преимущественно к существованию в предлагаемых обстоятельствах, чем к жизни в контексте её экзистенциального проживания и переживания интенсивности происходящих событий.

Качественный анализ персонально-экзистенциальных особенностей респондентов каждой из обозначенных групп свидетельствует об определённых особенностях подростков.

Группа подростков-трейсеров характеризуется сильным эмоциональным переживанием, наличием ярко выраженной готовности помогать окружающим при тенденции к собственной незащищённости. Отмечается равновесие в отношении нахождения возможностей жить, действовать и в переживании чувства долга. Сочувствующая, включённая готовность к действию (например, при необходимости оказать помощь) и способность отдаваться ценностям в связи с их внутренней значимостью.

Группу подростков-спортсменов целесообразно рассматривать как следующую чувству долга, придерживающуюся заданного и обязательного, испытывающую несвободу и вместе с тем кажущуюся недоступной, с дистанцированным, эмоциональным переживанием и поведением, проживание внешней свободы при недостатке внутреннего свободного пространства по отношению к себе самому.

Таким образом, выявление предпосылок рискованного поведения современных подростков позволило составить психологические портреты подростка-трейсера и подростка-спортсмена.

Заключение

Подросток-трейсер ориентирован на сохранение и повышение собственной безопасности, возможности жить в безопасном окружении. Для него характерно стремление к поиску новизны и глубоких переживаний, а также реализация себя в различных направлениях. Предпочтительными являются поступки, характеризующиеся непредсказуемостью и неожиданностью последствий. Присуще творческое отношение к выполняемой деятельности с ориентацией на свой собственный, оригинальный подход. В поведении стремление к поиску нового, творческого, оригинального заменяется стремлением продемонстрировать свои способности, быть очень успешным и получить признание собственных достижений. Отмечается готовность помогать окружающим, заботиться об их благополучии, желание быть верным другом и посвятить себя близким людям.

Подросток-спортсмен характеризуется, с одной стороны, как сторонник традиций, семейных обычаев, а с другой стороны, направлен на поиск новизны и глубоких переживаний. Предпочтительными для него являются поступки, характеризующиеся непредсказуемостью и неожиданностью последствий. В поведении он демонстрирует стремление показать свои способности, быть очень успешным и получить признание собственных достижений окружающими людьми.

Список цитируемых источников

1. Маури К. Когда риск — это жизнь. М. : Физкультура и спорт, 1986. 272 с.
2. Пузыревич Н. Л. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер как инструмент для измерения экзистенциальной исполненности жизни подростков // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2011. № 3. С. 26—32.
3. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью: четыре основных условия исполненной экзистенции / пер. с нем.: Г. Похмелькина, О. М. Ларченко // Москов. психотерапевтич. журн. 2001. № 1 (28). С. 5—23.

Материал поступил в редколлегию 03.05.2016

УДК 159.9

И. Б. Радионова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ И НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ РЕБЁНКА С АУТИЗМОМ

В статье представлен теоретический обзор проблемы значения общения в психическом развитии ребёнка с аутизмом; показана перспективность изучения родительских (материнских) позиций в отношении ребёнка с аутизмом. Представленное исследование направлено на установление взаимосвязи между

© Радионова И. Б., 2016

родительским отношением (материнскими позициями) и развитием навыков общения у аутичных детей. Результаты исследования могут быть использованы как в работе по оптимизации детско-родительских отношений в семьях с аутичным ребёнком, так и в работе по формированию навыков общения детей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, навыки общения, общение, родительское отношение, родительские установки.

Введение

Важнейший источник психического и личностного развития ребёнка — общение со значимым взрослым, которое начинает формироваться уже в возрасте двух недель от рождения. Однако формирование такого общения не наступает у детей с ранним детским аутизмом, так как оно является наиболее нарушенной функцией в структуре дефекта при аутизме, тем самым затрудняя успешную социализацию ребёнка в обществе. Влиянию общения на развитие психики человека уделено достаточно внимания отечественных исследователей (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина), немало работ посвящено исследованию аутизма, психологической характеристике детей с аутистическими чертами (Л. Каннер, К. С. Лебединская, С. С. Мнухин, О. С. Никольская). При наличии достаточного интереса к особенностям психофизического развития детей с аутистическим спектром актуальными остаются вопросы, связанные с изучением межличностных отношений в диаде «мать—аутичный ребёнок» и их влиянием на развитие коммуникативных навыков у ребёнка.

Основная часть

В работах А. А. Леонтьева общение выступает как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собою в психологическом отношении [1]. В то же время М. И. Лисина определяла потребность в общении через стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке. В структуре общения различными авторами выделяются следующие компоненты: коммуникативная, интерактивная, перцептивная стороны [2, с. 52—53], гностический (познавательный), аффективный (эмоциональный) и практический (деятельный) [3]. Рассматривая общение

в рамках деятельностного подхода, М. И. Лисина выделила в структуре общения потребность в общении, предмет, действия и задачи, средства и продукты общения [4, с. 20].

Влияние общения на психическое и личностное развитие ребёнка было рассмотрено в работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Источник психического развития находится не внутри ребёнка, а в его отношениях со взрослым. Ребёнок не может жить и развиваться вне общества. Он изначально включён в общественные отношения. Чем младше ребёнок, тем более социальным существом он является [5]. В своих работах А. В. Запорожец и М. И. Лисина указывали на то, что процессы общения у ребёнка являются активными действиями, с помощью которых он стремится передать другим людям и получить от них информацию, установить межличностные отношения, удовлетворить свои материальные и духовные потребности.

Общение влияет на развитие любознательности и самосознания детей, их эмоциональной сферы, на формирование любви ко взрослому человеку и дружеских привязанностей к ровесникам, на овладение речью [6].

Основываясь на концепции работ А. А. Леонтьева и М. И. Лисиной, межличностные отношения мы рассматриваем как продукт общения. В межличностных детско-родительских отношениях наиболее значимыми являются родительские установки, т. е. система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способов поведения с ним [7, с. 20]. От характера взаимоотношений родителей с ребёнком зависит, насколько эффективны будут его контакты с социальной средой. Эмоциональный контакт в диаде «мать—ребёнок» является основой в развитии личности ребёнка. Особенно важен такой контакт в развитии ребёнка с аутизмом, для воспитания и благоприятного развития которого необходимым условием является адекватное отношение матери к его состоянию. Специфика же отношений ребёнка с аутизмом и матери определяется особенностями самого ребёнка, которые заключаются в эмоциональной холодности, отстранённости. В свою очередь материнская любовь и забота остаются безответными, неподкреплёнными чувствами ребёнка. Зачастую матери не осознают состояние своего

ребёнка, которое изначально обусловлено серьёзной дефицитарностью [8, с. 222—226].

Особенностью психологической характеристики детей с аутизмом является недостаток взаимной коммуникации, общения, который проявляется в том, что ребёнок избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Нарушение социального взаимодействия может быть заметно для семьи и ближайшего окружения с самых ранних месяцев. В поведении ребёнка возможны как слабая реакция или её полное отсутствие на окружение, так и чрезмерная чувствительность и раздражимость. Также очевидны особенности в установлении эмоционального контакта с близкими людьми. Ребёнок, как правило, не устанавливает зрительного контакта с матерью, его взгляд скользит или смотрит мимо [9]. Коммуникативные нарушения могут быть различными по степени выраженности: дети, которые полностью не говорят и не используют невербальных средств общения; дети могут свободно разговаривать, но иметь особенности в прагматической стороне речи. Некоторые аутичные люди никогда не научатся говорить, в то время как другие люди свободно и бегло пользуются речью [10]. Существенное влияние на развитие навыков общения будут оказывать гармонично развивающиеся отношения матери с ребёнком.

Цель исследования — выявить взаимосвязь материнского отношения к ребёнку с аутизмом и характеристик его навыков общения. В исследовании приняли участие 52 ребёнка в возрасте от 5 до 7 лет с аутизмом (F84.0 по МКБ-10) и 51 мать, воспитывающая ребёнка с аутизмом. Исследование проводилось в два этапа. Первый этап исследования — изучение межличностных отношений в диаде «мать—ребёнок» с применением следующих методик: «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ) [11, с. 221—237], «Измерение родительских установок и реакций» Е. Шеффер, Р. Белл (адаптация Т. В. Нещерет) (PARI) [12]. Второй этап исследования предусматривал изучение навыков общения у детей с аутизмом с использованием авторской модификации выборочного наблюдения, разработанного коллективом авторов БГПУ [13]. При наблюдении оценивалось 109 характеристик общения, которые объединены в группы по десяти аспектам коммуникации: формы коммуникации, возможности выражения, вока-

лизация, мимика—взгляд, жесты — особая манера поведения, наличие письменной речи, языковые — коммуникативные навыки, когнитивные способности и понимание речи, сенсорные возможности, эмоциональные и психосоциальные навыки.

Анализ результатов средних показателей по опроснику PARI выявил, что наибольшие значения представлены по шкалам «оберегание ребёнка от трудностей», «сверхавторитет родителей» и «мученичество», а наименьшие значения — «товарищеские отношения между родителями и детьми», «подавление сексуальности ребёнка» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Средние показатели по опроснику PARI

Шкала	Среднее значение
Предоставление возможности ребёнку высказаться	4,51
Оберегание ребёнка от трудностей	5,94
Ограничение матери ролью хозяйки дома	3,96
Подавление воли ребёнка	3,78
«Жертвенность» родителей	3,80
Страх причинить вред ребёнку	4,17
Супружеские конфликты	4,32
Строгость родителей	4,63
Раздражительность родителей	4,57
Зависимость ребёнка от матери	4,11
Сверхавторитет родителей	5,80
Подавление агрессивности ребёнка	4,88
«Мученичество» родителей	5,36
Равенство родителей и ребёнка	4,19
Поощрение активности ребёнка	3,53
Избегание общения с ребёнком	3,25
Невнимательность мужа к жене	2,51
Подавление сексуальности ребёнка	2,75
Власть матери	4,51
Навязчивость родителей	3,65
Товарищеские отношения между родителями и детьми	2,00
Стремление ускорить развитие ребёнка	3,44
Необходимость посторонней помощи в воспитании	4,42

Анализ шкал, касающихся отношений родителей к ребёнку, выявил чрезмерную заботу и оберегание ребёнка от трудностей, неравные отношения ребёнка и взрослого, общение взрослого с позиции сверху. Полученные данные мы связываем, прежде всего, с аутистическими особенностями детей, с тем, что для родителей остаётся невозможным поддерживать равные товарищеские отношения, так как при аутизме ребёнок не иницирует контакт и не стремится к общению. Необходимость проявлять постоянную заботу о ребёнке, оберегать от трудностей, ограждать от работы обусловлена тем, что сам ребёнок зачастую не в состоянии позаботиться о себе даже в элементарных бытовых вопросах.

Результаты проведённого исследования с использованием опросника «Анализ семейных взаимоотношений» имеют следующий вид. Наибольшие значения отклонений в воспитании у матерей представлены по шкалам «гиперпротекция», «недостаточность требований-запретов к ребёнку», «недостаточность обязанностей у ребёнка», «минимальность санкций». Наименьшие значения отклонений — по шкалам «потворствование» и «неустойчивость стиля воспитания».

Второй этап исследования — изучение навыков общения у детей с аутизмом. Коммуникативные навыки фиксировались в протоколе в соответствии с тремя уровнями: 1 — полностью сформированный навык, самостоятельное использование навыка; 2 — частично сформированный навык, использование навыка с помощью взрослого или альтернативных средств коммуникации; 3 — навык не сформирован, нет предпосылок в использовании навыка.

Наименьшее значение представлено по такой характеристике общения, как «наличие письменной речи» (0,18). Такой результат является предсказуемым, так как у детей с аутизмом формирование письма и чтения отстаёт по срокам, чем у их сверстников в норме. Равное низкое количество баллов представлено по характеристикам «формы коммуникации» (0,64) и «возможности выражения» (0,64).

Полученные данные свидетельствуют о затруднениях детей с аутизмом в использовании свойственных человеку форм общения (мимика, движения глаз, жесты, звуки, устная речь) и альтернативных средств коммуникации. Существующая у них система коммуникации является неэффективной. У них не развиты способности

в выражении собственных потребностей, чувств. Они не могут эффективно получить интересующую информацию, испытывают затруднения в ответах на простые и сложные вопросы.

Низкие значения представлены по шкале «жесты — особая манера поведения» (0,78), что указывает на затруднения детей с аутизмом в передаче сообщений посредством использования собственных жестов, затруднения в использовании жестов в целях привлечения внимания или направления указательных жестов на определённые объекты в ходе общения.

По шкале «эмоциональные и психосоциальные навыки» также получены низкие показатели (0,8), что свидетельствует об отсутствии или низкой потребности в коммуникации у детей с аутизмом, отсутствии эмоциональной включённости и заинтересованности в общении, неэффективности манеры поведения в общении.

Высокие значения установлены по шкалам «вокализация» (1,44) и «сенсорные возможности» (1,17). Результаты этих шкал свидетельствуют о том, что дети с использованием вокализации показывают свою реакцию на обращение, просьбу о внимании, предмете или действии, протестуют, радуются, комментируют или объясняют свои действия. Кроме того, шкала «сенсорные возможности» показала, что дети в состоянии разграничивать речь от шумов и посторонних звуков, следить за людьми, предметами, фиксировать взгляд на интересующем объекте.

По шкалам «мимика—взгляд» и «языковые — коммуникативные навыки» получены значения выше среднего (0,94 и 0,96 соответственно), что указывает на наличие у детей навыков фиксировать взгляд на одном из множества объектов, использовать свою мимику в процессе общения и контролировать её, выражать свои чувства и реагировать на определённые ситуации, сознательно избегать или устанавливать зрительный контакт, реагировать на инициированную другими коммуникацию. Значение выше среднего представлено по шкале «когнитивные способности и понимание речи» (0,82). Значит, дети понимают и выполняют простые инструкции, знают значения общеупотребительных слов и используют их, понимают распорядок дня, однако наблюдаются затруднения в планировании действия, понимании и выполнении сложных инструкций, понимании метафор, формулировании простых гипотез.

В целях изучения взаимосвязей между уровнем сформированности навыков общения у детей и характеристиками материнского отношения к ним был проведён корреляционный анализ. Для выбора метода установления корреляционных связей была осуществлена проверка нормальности распределения переменных при помощи критерия Колмогорова—Смирнова. Она показала, что из 176 переменных, подвергнутых статистическому анализу, нормально оказались распределены лишь 9 переменных, близким к нормальному способом — 24 переменные. Остальные переменные имеют распределение, отличное от нормального (104 переменные), либо распределение, близкое к отличному от нормального (39 переменных). Исходя из этого, в качестве метода статистической обработки данных был использован непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена.

Проведённый корреляционный анализ выявил ряд связей между указанными выше переменными.

Наибольшее число связей со шкалами опросника PARI было обнаружено у трёх переменных, относящихся к характеристикам общения: мимика, взгляд (7 корреляций), жесты, особая манера поведения (7 корреляций), наличие письменной речи (5 корреляций). Так, переменная «жесты — особая манера поведения» положительно связана с «жертвенностью» (r равно 0,43) и сверхавторитетом матери (r — 0,39); зависимостью ребёнка от матери (r составляет 0,61); подавлением воли ребёнка (r — 0,42); страхом причинить вред ребёнку (r — 0,30); стремлением ускорить развитие ребёнка (r — 0,38) и поощрением активности ребёнка (r — 0,54), т. е. чем выше жертвенность, авторитет матери, зависимость ребёнка от матери, подавление матерью воли ребёнка и переживание страха причинить вред ребёнку, стремление ускорить развитие и поощрение активности ребёнка, тем более развиты у него навыки использования жестов для привлечения внимания или передачи информации и использование особой манеры поведения, знакомой только для ближайшего окружения.

Для переменной «наличие письменной речи» были установлены положительные корреляционные связи со следующими шкалами: страх причинить вред ребёнку (r равно 0,41); зависимость ребёнка от матери (r — 0,32); сверхавторитет матери (r — 0,29);

поощрение активности ребёнка ($r = 0,57$). Как видно, сформированность навыков письменной речи взаимосвязана с аспектами материнского отношения, от которых зависит и сформированность навыка общения при помощи жестов.

С характеристиками отношения матери к своей роли в семье и ребёнку связано также использование ребёнком в общении мимики и взгляда. Взаимосвязи оказались положительными: с «жертвенностью» матери ($r = 0,41$); с зависимостью ребёнка от матери ($r = 0,44$); со сверхавторитетом матери ($r = 0,46$), со страхом причинить вред ребёнку ($r = 0,27$); поощрением активности ребёнка ($r = 0,42$). Таким образом, вышеназванные особенности отношения матери к своей семейной роли и ребёнку являются факторами развития у детей таких средств невербальной коммуникации, как жесты и мимика, а также письменная речь.

Установлены две положительные взаимосвязи для аспекта коммуникации «эмоциональные и психосоциальные навыки»: с «жертвенностью» матери (r равно $0,29$) и зависимостью ребёнка от матери ($r = 0,36$), т. е. чем больше «жертвенность» матери и зависимость ребёнка от матери, тем выше уровень сформированности эмоциональных реакций, потребность и интерес к коммуникации.

Что касается связи навыков общения у детей с показателями опросника АСВ, то здесь особо следует отметить две переменные. Когнитивные способности и понимание речи коррелируют с рядом характеристик такого типа материнского воспитания, как потворствующая гиперпротекция. Это гиперпротекция (r равно $0,29$), недостаточность требований, запретов к ребёнку (r составляет $-0,33$) и минимальность санкций ($r = 0,43$). Таким образом, если мать уделяет ребёнку крайне много времени и внимания, предпочитает обходиться без наказаний либо применяет их крайне редко и в то же время не склонна воспитывать ребёнка в условиях вседозволенности, то у него развиваются когнитивные способности и навык понимания речи.

Развитие данного аспекта навыков общения у ребёнка также вызывается тем, что мать предпочитает стимулировать у него сохранение детских качеств и стремится игнорировать его взросление (r равно $0,29$); желает видеть в нём преимущественно женские качества ($r = 0,30$) и одновременно испытывает по отношению к нему сильные родительские чувства (r составляет $-0,42$).

Важно отметить, что с типом материнского воспитания тесно связано также наличие письменной речи. Имеются в виду следующие показатели материнского отношения: гипопротекция (r равно $-0,49$), игнорирование потребностей ребёнка (r составляет $-0,45$), фобия утраты ребёнка (r равно $-0,31$), неразвитость родительских чувств (r составляет $-0,55$), проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств (r равно $-0,47$) и предпочтение женских качеств (r равно $-0,36$). Таким образом, вероятно, тип материнского воспитания, при котором удовлетворяются потребности ребёнка в эмоциональном контакте и общении, в любви, присутствует уверенность матери в воспитании, проявляется интерес к ребёнку, обуславливает развитие у него таких навыков коммуникации, как понимание устной и письменной речи.

Заключение

Материнское отношение к ребёнку с аутизмом характеризуется чрезмерной заботой и обереганием ребёнка от трудностей, неравными отношениями взрослого и ребёнка, поощрением взрослыми зависимости ребёнка от родителя. В материнском отношении к ребёнку с аутизмом преобладающими отклонениями в воспитании являются гиперпротекция, недостаточность требований-запретов к ребёнку, минимальность санкций, недостаточность обязанностей у ребёнка, предпочтение детских качеств. У матерей преобладает страх причинить вред ребёнку, они стремятся поощрять его активность и испытывают необходимость посторонней помощи в его воспитании; выражена потворствующая гиперпротекция: всецело отдают себя воспитанию ребёнка, потворствуют детям, ограничивают от семейных обязанностей, не применяют наказания. Одновременно матери игнорируют детские потребности, проецируют на ребёнка собственные нежелательные качества и вносят в воспитание супружеские конфликты.

Наиболее несформированными у детей с аутизмом являются навыки письменной речи, формы коммуникации и возможности выражения, использование жестов и особой манеры поведения; наиболее развитыми — навыки вокализации и сенсорные возможности. Существует взаимосвязь между навыками общения у детей с аутизмом и материнским отношением.

Список цитируемых источников

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 1999. 375 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / М. : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2002. 320 с.
4. Развитие общения у дошкольников / под ред.: А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М. : Педагогика, 1974. 288 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982—1984. Т. 5. 400 с.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
7. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М. : Науч.-исслед. ин-т общей и педагог. психологии Акад. пед. наук СССР, 1989. 208 с.
8. Родители и дети: Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. М. : Когито-Центр, 2003. 230 с.
9. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. М. : НИИ дефектологии РАО, 1992. 27 с.
10. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М. : Теревинф, 2006. 216 с.
11. Олифинович, Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2007. 360 с.
12. Там же. С. 243—253.
13. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для родителей и педагогов / авт.-сост С. Е. Гайдукевич [и др.]. Минск, 2007. 144 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2016

Ж. В. Рзаева¹, Д. И. Жерко¹, Я. В. Березнёва²

¹ Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи

² Отдел образования, спорта и туризма Барановичского районного
исполнительного комитета, Барановичи

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с эффективным взаимодействием руководителя учреждения образования. В работе представлены и описаны результаты исследования эмпатии как профессионально важного качества современного руководителя учреждения образования.

Ключевые слова: компоненты эмпатии, профессиональная деятельность, профессиональные качества, руководители учреждений образования, способность к эмпатии, эмпатия.

Введение

В современной системе образования одной из ведущих проблем является исследование эффективности деятельности руководителя. Умение грамотно выстраивать личностное и социально ориентированное общение с окружающими людьми, владение искусством управленческого воздействия, выбор адекватного стиля руководства, использование разных способов мотивации сотрудников — это достаточно сильный стимул для повышения результативности профессиональной деятельности. Успешность современного руководителя учреждения образования во многом обусловлена его профессиональными и личностными качествами. Среди них ведущее место занимает эмпатия, которую, в отличие от руководителей других профессиональных сфер, он проявляет не только к подчинённым, но и к коллегам, обучающимся разного возраста и пола, родителям своих воспитанников. Эмпатия в данном случае позволяет регулировать взаимоотношения между людьми, формирует альтруистическую настроенность на окружающих, способствует оптимизации отношений

в педагогическом коллективе, является важным фактором эффективной мотивации сотрудников к качественному осуществлению своей деятельности в современных условиях [1, с. 288—296].

Основная часть

Проведённое нами исследование среди руководителей учреждений образования Барановичского района позволило выявить их способность к эмпатии. Общая выборка испытуемых составила 39 директоров школ (средние базовые, начальные), учреждений дошкольного образования, учреждений дополнительного образования. Это мужчины и женщины в возрасте от 25 до 59 лет с разным педагогическим стажем и стажем в должности руководителя.

Диагностический инструментарий составили определённые методики.

1. «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко). Данная методика позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных её составляющих: рационального канала эмпатии; эмоционального канала эмпатии; интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности в эмпатии; идентификации в эмпатии [2, с. 31—34]. Автор данной методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций — в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [3, с. 117].

2. «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) [4]. Данная методика обычно используется для исследования эмоциональной составляющей эмпатии и таких её параметров, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживание другого человека и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии [5, с. 192].

3. «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов) [6]. Принцип построения методики основан на том, что сопереживание и сочувствие могут возникать и проявляться со значительной силой

не только в отношении людей и животных, которые существуют реально, но и изображённых в произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры [7]. Автор данной методики рассматривает эмпатию как эмоциональный отклик человека, проявляющийся в сопереживании и сочувствии [8, с. 131]. Методика содержит шесть диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. На основе полученных данных определяется уровень эмпатии по отношению к указанным объектам и общий уровень эмпатии. Таким образом, выбранный методический блок позволяет в полном объёме диагностировать способность к эмпатии у руководителей учреждений образования.

Полученные результаты по методике «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко свидетельствует о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у руководителей учреждений образования (рисунок 1).

Это является свидетельством того, что руководители разных типов учреждений образования в межличностных отношениях склонны, в большей степени, судить о других по их поступкам, чем

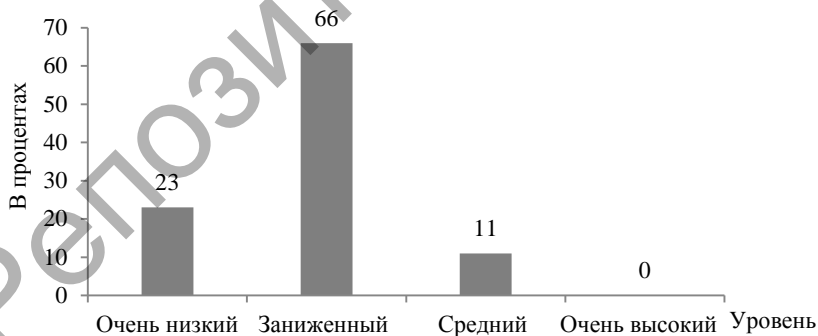


Рисунок 1 — Общий уровень эмпатических способностей у руководителей учреждений образования по методике В. В. Бойко

доверять своим личным впечатлениям; часто могут испытывать затруднения в установлении контактов с людьми; иногда могут чувствовать неудобство в большой компании; однако им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своём они находятся под самоконтролем; в общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника способны терять терпение; в определённых ситуациях у них могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, понимании внутреннего мира другого человека (как воспитанника, так и подчинённого).

Методика «Ваши эмпатические способности» позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии. Так, по всей выборке педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 2,21 до 3,62 баллов из шести возможных (рисунок 2).

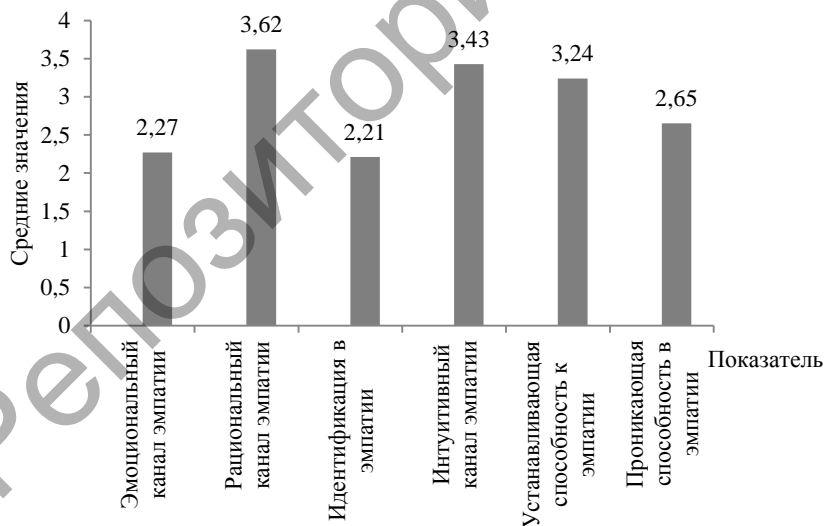


Рисунок 2 — Средние значения эмпатии по шкалам методики В. В. Бойко

Руководящие работники учреждений образования в меру склонны оказывать внимание другому человеку, воспринимать его состояния и проблемы, прогнозировать и оценивать поведение в условиях дефицита информации о партнёре по взаимодействию, поставить себя на место этого человека и понять его на основе сопереживаний. Руководители не совсем подвержены установкам, которые способствуют или препятствуют эмпатии. Это, в свою очередь, облегчает или затрудняет действие всех эмпатических каналов.

Следует отметить, что если нет препятствий со стороны установок личности педагога и руководителя, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надёжнее. Однако испытуемые имеют способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически подстраиваться к эмпатируемому.

О преобладании среднего уровня эмоциональной эмпатии у руководителей учреждений образования свидетельствуют данные, полученные при помощи методики «Опросник общих эмпатических тенденций» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (рисунок 3).

Специалисты системы образования не в состоянии в должной степени переживать те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек. Они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

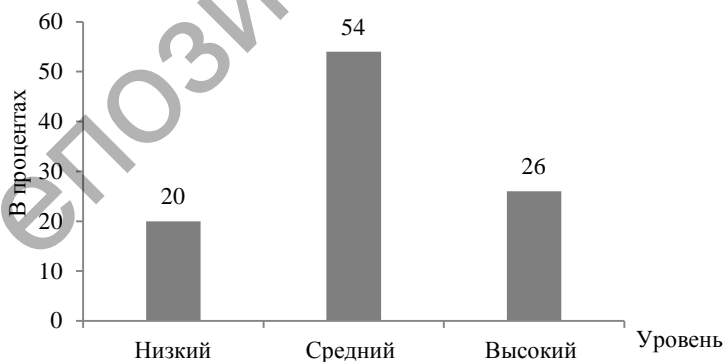


Рисунок 3 — Уровень эмоциональной эмпатии у руководителей учреждений образования по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Согласно полученным данным по методике «Экспресс-диагностики эмпатии» И. М. Юсупова, подчинённые не могут назвать своих руководителей «толстокожим», но они не относятся к числу особо чувствительных лиц (рисунок 4).

Однако эти руководители могут быть чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать, поскольку у них нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию людей. Такие руководители предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята, предпочитают работать как с людьми, так и в одиночку; постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий, болезненно переносят критику в свой адрес, хотя могут на неё бурно не реагировать; затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки оказываются для окружающих неожиданными.

Анализируемая нами методика позволяет определить сопереживание различным категориям людей (таблица 1).

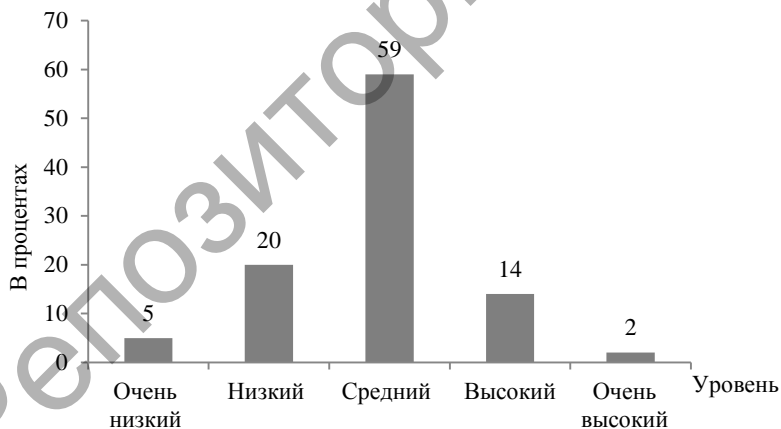


Рисунок 4 — Общий уровень эмпатии у руководителей учреждений образования по методике И. М. Юсупова

Т а б л и ц а 1 — Уровни эмпатии по шкалам методики И. М. Юсупова у руководителей учреждений образования, %

Шкала методики	Уровень эмпатии				
	очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Эмпатия с родителями	0	10	72	15	3
Эмпатия с животными	0	31	69	0	0
Эмпатия со стариками	0	3	87	10	0
Эмпатия с детьми	0	5	95	0	0
Эмпатия с героями художественных произведений	3	18	79	0	0
Эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми	5	15	72	3	5

У всех испытуемых преобладает средний уровень эмпатии по каждой шкале методики. Однако в большей степени руководители учреждений образования склонны проявлять эмпатию к родителям, старикам, малознакомым людям, т. е. тем, с которыми по роду своей деятельности они взаимодействуют чаще.

Заключение

По всей выборке испытуемых преобладает средний уровень эмпатии и отдельных её компонентов. Поэтому возникает необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию способности к эмпатии у руководителей учреждений образования в рамках специально организованных семинаров-практикумов, семинаров-тренингов, а также в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации.

Список цитируемых источников

1. Пономарёва М. А. Влияние личностных характеристик руководителя на эффективность деятельности организации // Научные труды Республиканского высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. Минск : РИВШ, 2011. Ч. 2, Вып. 11. С. 288—296.
2. Пономарёва М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография. Минск : Бестпринт, 2006. 76 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Академия, 1996. 472 с.
4. Пономарёва М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие.
5. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затруднённого общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 288 с.
6. Пономарёва М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие.
7. Пономарёва М. А.: 1) Эмпатия: теория, диагностика, развитие ; 2) Психологическая диагностика личности: теория и практика. Минск : Изд-во Гревцова, 2008. 240 с.

Материал поступил в редколлегию 25.07.2016

УДК 159.9

Ж. В. Рзаева¹, Н. В. Русак²

¹ Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи

² Государственное учреждение образования «Средняя школа № 2
г. Солигорска», Солигорск

ВЗАИМОСВЯЗЬ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЭМПАТИИ У ПЕДАГОГОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Статья посвящена исследованию и выявлению взаимосвязей между отдельными симптомами и фазами синдрома эмоционального выгорания и компонентами эмпатии у работников системы образования, имеющих среднее специальное педагогическое образование и получающих высшее образование заочно.

© Рзаева Ж. В., Русак Н. В., 2016

Ключевые слова: когнитивный компонент эмпатии, конативный компонент эмпатии, синдром эмоционального выгорания, фазы и симптомы синдрома эмоционального выгорания, фаза «истощение», фаза «напряжение», фаза «резистенция», эмпатия, эмоциональный компонент эмпатии.

Введение

Научный и практический интерес к синдрому эмоционального выгорания у педагогов обусловлен тем, что этот синдром — непосредственное проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их труда и стабильностью деловой жизни учреждения образования. Обеспокоенность работодателей и руководителей выгоранием сотрудников объясняется тем, что оно начинается незаметно, а его последствия достаточно серьёзны [1, с. 7—8]. Кроме этого, следует отметить, что множество исследований по проблеме выгорания посвящено изучению эмпатии. По мнению К. Роджерса, она представляет собой необходимое качество, или способность, для установления «помогающих» отношений приобщении с клиентом (пациентом, воспитанником и т. д.).

Развитая эмпатия — это ключ к успеху во всех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнёра по общению и понимания его переживаний. Изучение взаимосвязи эмпатии и выгорания у специалистов социальных профессий, проведённое многими исследователями, свидетельствует, что способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию [2]. В связи с этим встаёт необходимость практического изучения данного феномена.

Основная часть

Общая выборка испытуемых составила 68 человек — это женщины (они более эмоциональны и в большей степени ориентированы на внешние социальные контакты) в возрасте от 22 лет до 41 года с разным педагогическим стажем.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) [3], «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко) [4], «Экспресс-диагностика эмпатии»

(И. М. Юсупов) [5], «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн) [6]. Таким образом, выбранный методический блок, предназначенный для изучения эмпатии, позволяет диагностировать три компонента эмпатийного процесса: эмоциональный, или аффективный («эмоциональный канал» В. В. Бойко, опросник А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова); когнитивный («рациональный канал» В. В. Бойко); конативный («проникающая способность» В. В. Бойко) [7]. Для выявления взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и эмпатии у работников системы образования полученные результаты были подвергнуты статистической обработке данных. С этой целью нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Полученные нами результаты исследования позволяют говорить о наличии отрицательной связи, которая была отмечена между фазой «напряжение» («Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалой «проникающая способность в эмпатии» («Ваши эмпатические способности») (r_s равно $-0,31$; $p \leq 0,05$). Данная связь может свидетельствовать о том, что работники системы образования, получающие высшее образование, умеют в общении с другими людьми создать атмосферу открытости, доверительности, задушевности и, следовательно, в меньшей степени склонны испытывать состояние тревоги и депрессии.

Значимая отрицательная связь зафиксирована между симптомом «неудовлетворённость собой» (фаза «напряжение», методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалой «проникающая способность в эмпатии» (методика «Ваши эмпатические способности») (r_s составляет $-0,41$; $p \leq 0,01$). Также данный симптом отрицательно коррелирует со шкалой «эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми» (r_s равно $-0,29$; $p \leq 0,05$) (по методике «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова). Данный показатель позволяет нам говорить о том, что педагоги разных типов учреждений образования не испытывают внутренние конфликты и довольны собой, своим окружением и работой лишь в том случае, если они в состоянии понять внутренний мир другого человека.

Достоверная положительная связь установлена между симптомом «загнанность в клетку» (фаза «напряжение», методика «Диаг-

ностика уровня эмоционального выгорания») и шкалой «эмоциональный канал эмпатии» («Ваши эмпатические способности») (r_s равно 0,31; $p \leq 0,01$); отрицательная связь — со шкалой «проникающая способность в эмпатии» (r_s составляет $-0,31$; $p \leq 0,05$) («Ваши эмпатические способности»). Чувство безысходности острее всего переживают работники системы образования, способные прогнозировать и эмоционально откликаться на проблемы партнёра по взаимодействию, и, наоборот, чувство безысходности в меньшей степени имеет место в жизни педагогов, создающих вокруг себя атмосферу открытости и доверительности.

Отмечена отрицательная связь между фазой «резистенция» («Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалой «эмпатия с детьми» («Экспресс-диагностика эмпатии») (r_s равно $-0,36$; $p \leq 0,01$). Это является показателем того, что педагоги заочной формы получения образования не испытывают тревожное напряжение и оказывают сопротивление нарастающему стрессу в том случае если могут найти эмоциональный отклик в общении с детьми.

Существует достоверная отрицательная связь между симптомом «редукция профессиональных обязанностей» (фаза «резистенция», методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалами «установки, способствующие эмпатии» (r_s составляет $-0,35$; $p \leq 0,01$) («Ваши эмпатические способности»), «эмпатия с детьми» (r_s равно $-0,29$; $p \leq 0,05$) («Экспресс-диагностика эмпатии»). Это может быть объяснено следующим: если нет препятствий со стороны установок личности, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надёжнее и, следовательно, педагог не пытается облегчить и сократить эмоциональные контакты со своими воспитанниками и обучающимися.

Между фазой «истощение» («Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалой «эмпатия с детьми» (r_s составляет $-0,28$; $p \leq 0,05$) («Экспресс-диагностика эмпатии») была установлена достоверная отрицательная связь. Данное обстоятельство может быть следствием того, что обучающиеся педагоги не испытывают сложности в общении с разным контингентом и возрастом детей, если они энергичны, активны и бодры.

Значимая отрицательная связь была обнаружена между симптомом «эмоциональный дефицит» (фаза «истощение», методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания») и шкалами «эмпатия с животными» (r , равно $-0,28$; $p \leq 0,05$) и «эмпатия с детьми» (r , составляет $-0,47$; $p \leq 0,01$) («Экспресс-диагностика эмпатии»). Это, по нашему мнению, указывает на то, что если профессионалы эмоционально устойчивы, то они могут найти общий язык с обучающимися разной категории, а также совершенно спокойно не только представить себя героем из какой-либо повести или романа, но и ощутить его поведение и состояние.

Заключение

Проведённое нами исследование позволило выявить взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и эмпатии у педагогов, получающих высшее образование заочно. Так, нами зафиксированы положительные и отрицательные связи между эмоциональным (аффективным) компонентом эмпатии и отдельными симптомами и фазами синдрома эмоционального выгорания. Следовательно, восприятие педагогами эмоций эмпатизируемой личности, передаваемых по каналам межличностной коммуникации, и активное воспроизведение воспринимаемых переживаний в собственной психике может в разных жизненных и профессиональных ситуациях препятствовать или, наоборот, способствовать формированию синдрома эмоционального выгорания. Связь между когнитивным компонентом эмпатии и отдельными симптомами и фазами синдрома эмоционального выгорания нами не была выявлена. Это указывает на то, что работники учреждений образования готовы понять эмоциональное состояние другого человека, в том числе и своих воспитанников, видеть мир их глазами независимо от своего психического и физического самочувствия. Позитивным моментом нашего исследования является и то, что чем выше показатель коннотативного компонента эмпатии (готовность оказать активную помощь людям и уделять должное внимание своим воспитанникам), тем ниже показатели синдрома эмоционального выгорания.

Список цитируемых источников

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2009. 336 с.
2. Там же. С. 61.
3. Там же.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Академия, 1996. 472 с. ; Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография. Минск : Бестпринт, 2006. 76 с.
5. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие.
6. Там же.
7. Пономарева М. А. 1) Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. Минск, 2003. 20 с. ; 2) Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07. Минск, 2003. 172 л.

Материал поступил в редколлегию 19.05.2016

УДК 159.9

Л. А. Русецкая

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О ЛЮДЯХ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности социальных представлений у педагогов о себе и людях с особенностями психофизического развития, проанализировано содержание социальных представлений у педагогов о людях с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, люди с ограниченными возможностями, социальные представления.

Введение

По данным государственной статистики, на протяжении последнего десятилетия из-за влияния многочисленных факторов (биогенных, социогенных, психогенных) наблюдается неуклонное увеличение количества людей с ограниченными возможностями. В настоящее время в Беларуси проживают 480 тысяч инвалидов, из них около 30 тысяч составляют дети. Под влиянием демократических преобразований в мире произошло существенное изменение отношения к людям с проблемами здоровья.

Всё чаще подчёркивается, что психофизические нарушения не отрицают способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В связи с этим получает большое распространение такая форма получения образования, как инклюзия.

Переход от интегративного к инклюзивному образованию завлен в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 годы. Таким образом, проблема организации и осуществления обучения лиц с ограниченными возможностями поступательно переходит из теоретической сферы в практико-ориентированную сферу [1].

Изменение отношения к людям с ограниченными возможностями, формирование в общественном сознании новой социальной модели инвалидности, основанной на равных социальных правах и возможностях всех членов общества независимо от физических и психических особенностей, невозможны без изучения социальных представлений о людях, имеющих особенности развития.

Российские учёные И. А. Дворянчикова, В. С. Ткаченко, Е. Р. Ярская-Смирнова [2] в своих работах классифицировали существующие модели социальных представлений общества о людях с инвалидностью. Однако в научной литературе недостаточно освещена проблема социальных представлений педагогов о людях с особенностями психофизического развития.

Основная часть

Указанные обстоятельства обусловили выбор цели нашего исследования — изучение и анализ структуры социальных представлений педагогов о людях с особенностями психофизического развития. Общую выборку исследования составили 102 педагога,

среди которых 44 воспитателя дошкольных учреждений, 48 учителей, 10 преподавателей учреждений высшего образования.

Для изучения социальных представлений был использован метод словесных ассоциаций. Проведение ассоциативных методик является одним из наиболее популярных и разработанных направлений современной лингвистики. Они позволяют реконструировать доминантные представления о том или ином концепте в определённом этнокультурном социуме. Популярность объясняется относительно простой техникой проведения, не требующей лабораторных условий и специальной аппаратуры, а также возможностью вовлечения большого количества испытуемых. Ещё одной значимой причиной является специфика работы со словом (изолированность слова-стимула), которая исключает влияние речевого контекста на реакции испытуемых и позволяет экспериментатору получить достаточно объективные данные о том, какие именно признаки стимула оказываются наиболее актуальными при его идентификации и вызывают активацию соответствующих связей в лексиконе.

Важность применения ассоциативных методик для исследования социальных представлений объясняется тем, что именно они дают возможность получить символический, имплицитный материал — ключевой для анализа представлений. Это приём, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте. В нашем исследовании одной из задач является изучение и анализ структуры социальных представлений педагогов о людях с ограниченными возможностями. Испытуемым было предъявлено слово-стимул «человек с ограниченными возможностями», к которому требовалось написать слова, первыми пришедшие в голову, при этом им не давалось никаких ограничений.

Мы опирались на подход Жан-Клода Абрика. Для него характерно выделение двухслойной структуры социальных представлений, состоящей из ядра и периферии. Ядро является стабильной и устойчивой частью, определяет структуру всего представления, а также придаёт ему смысл. Периферическая система конкретизирует значение ядра представления и характеризуется вариативностью и изменчивостью, благодаря чему периферия позволяет представлению адаптироваться к различного рода изменениям контек-

ста. Принимая во внимание роль ядра, можно сказать, что это и «защитная система» всего представления.

В нашем исследовании для выявления и анализа структуры представлений использовалась методика, предложенная П. Вержесом [3]. Согласно его идее, понятия, выявленные с помощью ассоциативной методики, подвергаются прототипическому и категориальному анализу, опираясь на два параметра: частота появления того или иного понятия в ответах респондентов и ранг появления понятия. Использование такого показателя, как частота появления того или иного понятия, является эмпирическим критерием консенсуса — принципа, лежащего в основе структурного подхода. Использование же ранга появления ассоциации может быть объяснено так: согласно закону К. Марба, имеет место прямая связь между частотой ассоциативного ответа и скоростью его появления. В исследовании по социальным представлениям не производится замер времени реакции, но используется замер ранга ответа, что является эмпирическим критерием важности данного понятия для респондентов [4].

Изучение представлений предполагает реализацию качественно-количественного анализа данных и включает несколько этапов. Это позволяет, во-первых, выявить и проанализировать содержание представления и, во-вторых, выявить и проанализировать структуру представлений. В целом, методы и приёмы анализа социальных представлений, как отмечает Ж.-К. Абрик, гарантируют научность изучения представлений, а также позволяют осуществлять многомерное изучение представлений [5]. Это необходимо для обеспечения надёжности получаемых результатов, изучения феномена во всей его сложности.

Представим результаты проведения ассоциативного теста, в ходе которого испытуемые должны были продуцировать ассоциации на стимул «человек с ограниченными возможностями» (таблица 1). Данные были получены путём расчёта для каждого ответа-ассоциации, по П. Вержесу, двух параметров: частоты появления понятия в ответах респондентов и ранга появления.

Пересечение двух показателей (среднего значения ранга возникновения и медианы частоты встречаемости понятия) позволяет анализировать структуру представления (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Ассоциации на стимул «человек с ограниченными возможностями»

Ответы-ассоциации	Частота	Сумма рангов	Средний ранг
Беспомощность	42	101	2,40
Сочувствие	20	50	2,50
Жалость	42	77	1,83
Злость	8	35	4,38
Уважение	4	11	2,75
Жизнелюбие	7	21	3,00
Одиночество	20	55	2,75
Страх	17	40	2,35
Боль	29	90	3,10
Доброта	9	22	2,44
Вера в себя	15	43	2,87
Обида	13	38	2,92
Несчастье	15	53	3,53
Стыд	5	21	4,20
Болезнь	18	42	2,33
Обречённость	4	16	4,00

Т а б л и ц а 2 — Социальные представления о людях с ограниченными возможностями у педагогов (по результатам ассоциативного теста)

Компонент социальных представлений	Ответы-ассоциации	Частота встречаемости	Ранг
Ядро	Беспомощность	42	2,40
	Сочувствие	20	2,50
	Жалость	42	1,83
	Одиночество	20	2,75
	Страх	17	2,35
	Болезнь	18	2,33

Окончание таблицы 2

Компонент социальных представлений	Ответы-ассоциации	Частота встречаемости	Ранг
Первая периферическая система	Уважение	4	2,75
	Боль	29	3,10
	Доброта	9	2,44
	Вера в себя	15	2,87
	Несчастье	15	3,53
Вторая периферическая система	Злость	8	4,38
	Жизнелюбие	7	3,00
	Обида	13	2,92

В ядро социальных представлений вошли ассоциации, имеющие частоту встречаемости больше, чем медиана частоты (Me равно 15), и ранг — ниже медианы ранга (MeR составляет 2,81). Другими словами, эти ассоциации воспроизводятся респондентами в первую очередь, причём большинством из них.

К первой периферической системе относится область, объединяющая ассоциации с низким рангом и низкой частотой воспроизведения. В литературе можно найти гипотетические утверждения о том, что эти элементы отражают позицию меньшинства: воспроизводятся в первую очередь, но небольшим количеством испытуемых. Сюда также входит область, объединяющая ассоциации с высоким рангом и высокой частотой воспроизведения.

Область, объединяющая ассоциации с высоким рангом и низкой частотой (наименее важными ассоциациями, разделяемыми небольшим числом респондентов), образует вторую периферическую систему или собственно периферическую систему. Однако на сегодня в теории социальных представлений остаётся открытым вопрос о структуре периферической системы.

Заключение

Прототипический анализ позволил выявить зону ядра и периферическую систему представления. Зона ядра представления

о человеке с ограниченными возможностями образована такими элементами, как беспомощность, болезнь, одиночество, сочувствие, жалость, страх. Первая периферическая система (потенциальная зона изменений) образована следующими элементами: уважение, боль, доброта, вера в себя, несчастье. Вторая периферическая система (или собственно периферическая система) включает такие элементы, как злость, жизнелюбие, обида, стыд, обречённость.

Таким образом, в ядре представлений характеристики болезнь, одиночество можно отнести к когнитивному компоненту представлений, а сочувствие, жалость, страх — к эмоциональному компоненту (отношению). В свою очередь, характеристику беспомощность можно рассматривать и как знание о человеке с ограниченными возможностями, и как отношение, желание помочь.

Список цитируемых источников

1. Абульханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психолог. журн. 2001. Т. 22, № 5. С. 38—47.
2. Актуальные проблемы инвалидности : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Гришиной. М. : Мин-во соц. обеспечения, ЦИЭТИН, 1991. 190 с.
3. Gergen K. J. The social constructionist movement in modern psychology // American psychologist. 1985. № 40. P. 266—275 ; Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. Tome XLV. 1992. 405. P. 203—209.
4. Abric J.-Cl. La notion de noyau central: bilans et perspectives actuelles // Actes de la Cinquième Conférence internationale sur les Représentations sociales. Montréal. 2000. P. 87—88.
5. Там же.

Материал поступил в редколлегию 14.05.2016

М. В. Савчин

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИМПЕРАТИВЫ ДУХОВНОЙ ПАРАДИГМЫ ПСИХОЛОГИИ

Представлено обоснование необходимости формулирования в психологической науке духовной парадигмы психологии; изложены её методологические, теоретические и практические ориентации. Приводятся эмпирические данные, полученные в психологических исследованиях, проведённых в рамках данной парадигмы. Констатируется, что учёт императивов духовной парадигмы расширяет предмет исследования психологии, обуславливает её онтологизацию, решает противоречия современного психологического знания, углубляет знания о личности.

Ключевые слова: интеллект, личность, методологическое мышление, парадигма, предмет психологии, психологические проблемы, самосознание.

Введение

Методологическое самоопределение психологической науки, как правило, осуществляется в формате парадигмы [1]. Задача парадигмальной рефлексии в психологии состоит в переходе от дихотологичных противопоставлений объективности и субъективности, детерминизма и индетерминизма, прошлого и будущего, наследственного и меняющегося, гомеостаза и гетеростаза, статичности и динамичности, реактивности и активности, атомизма и холизма, познаваемости и непознаваемости, рационализма и иррационализма, номотетического и идиографического, внутреннего и внешнего, биологичного и социального, количественного и качественного подходов к предметному анализу онтологии человека, его жизни в мире. Это отражается в психологических построениях в форме гипотез, концепций и теорий, а главное — способствует преодолению неопределённости и переходу от «дел логики» к реальной онтологии, а от них — к «логике дел».

Методологическое мышление, направленное на организацию исследовательской и проектной работы в психологической науке, привело к выводу о необходимости в анализе предмета психологии ассимилировать его знания с достижениями духовных наук [2]. Это предполагает одновременный охват их в формате новой духовной парадигмы с позиции «над ними» и за их пределами, выяснение их особенностей и различий. Предложенная парадигма предполагает оживление знаний психологии путём их интеграции с живым знанием духовных наук.

Цель данной статьи — целостно представить методологические, теоретические и практические ориентации духовной парадигмы психологии.

Основная часть

На основе анализа духовной, философской и психологической литературы по проблеме духовности можно констатировать, что во внутреннем мире человека, кроме психики, как прижизненного образования, существует духовное трансцендентного происхождения. Утверждается, что во внутреннем мире человека духовная сила порождает синергетические тенденции и блокирует энтропийные, предотвращает нарушение гармонии между психологической, социальной и моральной подлинностью личности. В точках бифуркации она является своеобразным аттрактором, что определяет направление развития личности, способствует решению ею внешних и внутренних противоречий и приводит к её правильным выборам. Это позволило предложить духовную парадигму психологии, суть которой можно свести к основным утверждениям.

Ориентация психологической науки на духовную парадигму предусматривает расширение её предмета, включение в него изучения одухотворённых психических состояний, совести по существу духовной экзистенции, учёт «Я-духовного» как центра сознания и самосознания личности. В этих условиях психология возвращается к своим истокам — снова становится наукой о душе, используя позитивно-конструктивный духовный опыт христианства.

Если в начале традиционно (естественно-научной парадигмы) психика и личность рассматривались в системе взаимодействия с соматическим (телесным, физиологическим), а позже (гуманисти-

ческая парадигма) — во взаимодействии с социальной сферой (анализ социальной психики — психология общения, личностных отношений, психология групп), то в рамках духовной парадигмы анализируется вертикальное взаимодействие — взаимодействие психики с духовной (божественной) сферой. Следовательно, в психологической науке, кроме классических проблем психологии (психофизиологическая, психосоциальная, психогностическая, психопрактическая), возникает психодуховная проблема — взаимодействие психики (личности) и духовной сферы.

Духовная парадигма предполагает принципиальное расширение системы детерминации психических, психологических и личностных процессов, состояний и свойств, учёт влияния на них духовного фактора. Поэтому утверждается, что психика (личность) находится во взаимодействии с тремя сферами: телом (психосоматика), социумом и природной средой (социальный и экологический сегменты психики), духовным (наличие одухотворённых процессов, состояний и свойств).

Реализация духовной парадигмы психологии побуждает к критическому оцениванию идеологием классических, неклассических и постнеклассических направлений психологии (психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология), обоснованию их недостаточной онтологичности и выявлению их искажения в трактовке внутреннего мира человека и его взаимодействия с внешним миром.

Духовная парадигма способствует конструктивной реализации психологией мировоззренческой функции. Так, духовная психология не культивирует принцип удовольствия, как это предлагает психоанализ, она ориентирует человека в будущее, в полноценную экзистенцию и развитие. Поэтому важным положительным признаком «мировой творческой свободы» является безудержное стремление к созданию, развитию и увековечиванию жизни духовной, высшего психической жизни в мире; это, иначе говоря, тяга к одухотворению мира, к духовному его совершенствованию.

Предложенная парадигма предполагает новые подходы к решению конкретных психологических проблем, в частности, требует пересмотра концепций интеллекта, самосознания и эмоционально-волевой сферы личности. Например, в изучении интеллектуальной сферы (внимания, восприятия, памяти, мышления, вооб-

ражения) в контексте их направленности на духовную сферу существуют эмпирические данные, которые доказывают, что ум, память человека функционируют эффективнее, если они находятся в Божьей памяти. Так, разум человека можно характеризовать как просветлённый, направленный на создание любви и добра, обеспечение полноценной свободы и ответственности, или, наоборот, непросветлённый, направленный на создание ненависти, зла, несвободы и безответственности.

Эмпирическим путём установлено, что, будучи просветлённой, память функционирует намного эффективнее — не забывается самое главное в жизни. Воображение человека тоже необходимо характеризовать в его связи с духовной сферой. Так, религиозная традиция требует осторожного отношения к роли образной сферы человека. Включение воображения в религиозный акт не должно допускать фантазии быть руководящим началом и питать мечтательную религиозность, потому воображение способно привлекать душу к обману. Суровый святоотеческий подход обнаружил реальные опасности, скрытые в видениях, раскрывая факторы когнитивных, эмоциональных и поведенческих искажений в духовно-нравственном познании. Особенно недопустимо произвольное создание «картин» божественных сфер, опасно для духа не только неадекватностью, неискренностью и самоуспокоением, но и возможностью экзальтации и привязанности к недуховным эмоциональным состояниям.

В воображении может возникнуть «очарование собой» — самообман относительно своего духовного совершенства, когда человек своё возбуждённое, экзальтированное состояние и порождаемые им видения считает истиной. Впасть в «очарование собой» означает стать жертвой самообольщения, оставаясь уверенным в том, что находишься в истине. Образы в этом случае кажутся «естественными» и «святыми». Человек может находиться в иллюзии контакта с «высшим», принимая собственные фантазии за раскрытие «божественных тайн». Термин «очарование собой» раскрывает сущность ложной духовности: иллюзорная мысль о себе, о своём якобы морально-духовном совершенстве, уверенности в «истинном» познании сфер божественного. В этом состоянии че-

ловек теряет способность осознавать свои ошибки. Образ кажется естественным, добрым и святым.

Иллюзия в познании духовных смыслов вызывает состояние «духовного соблазна», «слепоты», связанное с размыванием нравственных ориентиров, ошибочным осмыслением того, что происходит в мире. Учёт состояния очарованности собой значим для общей психологии и психологии личности. В общепсихологическом плане феноменологические описания переживаний образов важны для расширения и углубления научных представлений об отражающей и регуляторной функциях психического образа, о механизмах построения человеком интегрального образа реальности, активного и творческого осознания окружающего мира и своего бытия в нём.

Это значит, что человеку нельзя «застревать» в образах, придавать их содержанию некоторого лишнего, неаутентичного смысла, некритически доверять видениям, поскольку порождённые с их помощью психические состояния начинают быть состояниями «завораживающими», порождаемыми неадекватностью психического отражения, саморегуляции и искажениями духовно-нравственного развития личности. В перспективе предстоит ответить на главный вопрос: при каких условиях образная сфера перестаёт быть полезным инструментом духовного развития личности, а где образ начинает действовать как своеобразная ловушка. Видение становится ясным только тогда, когда человек может заглянуть себе в сердце. Приближение к ноуменальному является настоящей терапией.

В контексте духовной парадигмы возникают новые проблемы в изучении личности: онтологизация её психологической структуры, проблемы самосознания (вычленение «Я-духовного») и побудительной сферы (конструктивные тенденции и механизмы её функционирования, становления и развития), изучение личности неотделимо от её бытия, которое включает духовное, поэтому рассмотрение личности неотделимо от психологического анализа её жизни.

Установлено, что в здоровой структуре нравственного самосознания личности «Я-образ» уравнивается образом Другого [3]. Личность будто забывает о себе, потому что Другой находится в центре её самосознания. Доминанта на Другом меняет старые схемы философской антропологии с её ориентацией на индивидуализм, автономность личности.

Представление о Другом не должно создавать деструктивных моментов. Для этого существует только одна возможность — любить Другого, ведь строить и расширять жизни и общее дело можно только с тем, кого любишь. Любовь предполагает идеализацию, т. е. наделение Другого лучшими чертами, которые можно почерпнуть в собственных нравственных ресурсах. Только благодаря преодолению эгоцентризма в человеке реализуется личность. Духовность не может быть исключительным направлением энергии человека на себя, она направляет её на других людей, на общество и мир.

Персонология должна сосредоточиться на анализе главных способностей личности: верить, любить, творить добро, творить свободу и ответственность, рефлексировать, самоопределяться и т. п. Современная психология не ориентирована на духовную парадигму.

Психология должна присоединиться ко встрече личности с собственной глубиной. Дорога к самому себе, встреча с этой глубиной и дорога в сердцевину своей жизни иногда бывает очень длинной. Необходимо выяснить акмеологический, гносеологический, феноменологический, онтологический статусы духовного.

Учёт духовной парадигмы предполагает критический анализ существующей методологии психологического практикования. В её рамках основной задачей жизни человека является совершенствование себя и общества, постоянное созидание веры, любви, добра и непрерывная борьба со злом, создание аутентичной свободы и ответственности. Это происходит при одном условии — переориентация человека с задержкой психического на духовное, одухотворение психического, понимание духовного как определяющего в индивидуальном мире «Я-человека».

Психология, основанная на духовной парадигме, предлагает новую стратегию психологической практики, направленной на конструктивное (финально-результативное) решение внутренних проблем личности и проблем её жизни. Она становится положительной практикой, принципиально иначе решая проблемы психического, психологического и личностного здоровья. Предполагается использование духовных практик (молитва, культивирование состояний смирения, раскаяние, исповедь, пост и др.). В этом контексте психологическая практика должна положительно относиться к роли страдания в личностном здоровье и развитии человека. Она

должна отказаться от преувеличенного акцентирования на индивидуальности человека, чрезмерного культивирования «эго-центрации» и более культивировать общечеловеческое.

На основе духовной парадигмы может быть осуществлена критичная оценка других парадигм, применяемых в психологии. Требуют переформулирования методологические принципы психологии — принцип единства психики (личности) и деятельности, принцип субъектности и др.

Заключение

Учёные-психологи ещё не способны к размышлениям на уровне духовной парадигмы, поскольку на них влияет научная традиция, личные установки, философско-интеллектуальная предвзятость. Разум всегда рассуждает субъективно, объявляя невозможным всё, что недоступно для него. Не всегда он признаёт и то, что то, что реально для него, совсем не будет реальным для другого человека с другой психологией [4].

Цель духовной парадигмы — направить психологическую науку на абсолютный и целостный взгляд на человека в единстве тела, души и духа. В методологическом плане она открывает, аргументирует, отстаивает и предлагает психологам-исследователям и психологам-практикам стратегию решения проблем личности и её бытия, новые пути решения практических проблем консультирования, диагностики, коррекции и психотерапии. В мировоззренческом плане духовная парадигма предлагает новое мировоззрение, связывает психологию с мистологией и живой философией.

Духовная парадигма ставит перед психологией проблему взаимодействия психики (души) и духовности (духа), преодолевает непродуктивный панпсихологизм, который предусматривает включение в сферу психики духовности трансцендентной природы, чётко дифференцирует духовность светской природы, избегает неаутентичной трактовки духовности, что свойственно для спиритуализма, теософии, буддизма

Формирование духовной парадигмы психологии — искусственная «инъекция хаоса» в методологию, а не подрыв методологического единства, а диверсификация онтологического и гносеологического аспектов решения проблемы личности. Эта парадигма

предполагает монистический подход в анализе телесного, душевного и духовного миров человека, когда организация тела, внутреннего мира и жизни содержат в себе духовное измерение.

Учёт методологических положений духовной парадигмы вызывает онтологизацию психологии, расширяет поле детерминации бытия человека и его внутреннего мира, объяснительные пределы предмета изучения, даёт живое знание о личности и её психике. Сведения о духовных феноменах добываются путём их активной реализации в бытии, самотрансценденции, молитвы, духовной рефлексии, создания любви, свободы, добра и ответственности, самосовершенствования себя и мира. Психология снова выступает как наука о душе. Помощь феноменов осуществляется путём объединения небесной (абсолютной, действительно диалектической, основанной на мистической установке) и земной логики (каузальная, дедуктивная, диалектическая и конвенционные), преодоление субъект-объектной разобщённости в познавательном процессе.

Фундаментальным метакритерием истинности полученных знаний является эффективность духовного, нравственного, социального, психологического, психофизиологического и физического совершенствования человека, его бытия и мира (отношений людей, групп, содержание и направленность деятельности, мышления, общения, созерцания, рефлексии), опирающаяся на эти знания.

Духовная парадигма приближает решение противоречия (дуалистичности) психологического знания. Понять психологию современного человека можно только при условии специального изучения не только особенностей её взаимодействия с окружением, когда постоянно расширяются психологические и социальные границы, а также её духовных поисков. Интенция духовной парадигмы — постижение истинной сути и бытия личности с опорой на её глубинные образования («Я-духовное», трансцендентные ценности и духовные переживания).

Список цитируемых источников

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического кризиса // Вопр. психологии. 1996. № 6. С. 25—40 ; Гусельцева М. С. Типы методологических установок в психологии // Вопр. психологии. 2005. № 6. С. 98—103 ;

Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. СПб. : Питер, 2006. С. 203 ; Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с. ; Савчин М. В. Методологеми психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с. ; Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с. ; Теория и методология психологии : Постнеклассическая перспектива ТЗЗ / отв. ред.: Л. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Ин-т психологии РАН, 2007. С. 174—194 ; Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології // Психологія і суспільство. 2012. № 4 (50). С. 89—117 ; Юревич А. В. Методология и социология психологии. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. 272 с.

2. Боришевський М. Й. Духовність як міра довершеності особистості // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. VIII, вип. 6. Київ, 2006. С. 26—31 ; Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід. Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. 440 с. ; Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с. ; Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с. ; Ясперс К. Психологія світоглядів / пер. з нем. О. Кислюк, Р. Осадчук. Київ : Юніверс, 2009. 464 с. ; Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Изв. Таганрог. гос. радиотехнич. ун-та. 2005. № 7. С. 16—21.

3. Моральна свідомість та самосвідомість особистості / за ред. М. В. Савчина, І. М. Галяна. Дрогобич, 2009. 288 с.

4. Савчин М. В. Три логіки душевного життя людини // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Психологія / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Вип. 34. С. 286—289.

Матеріал поступив в редколлегию 18.08.2016

А. А. Селезнёв

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Рассмотрены пути актуализации направлений осуществления научно-исследовательской работы студентов, повышения профессионально-психологической культуры будущих педагогов-психологов на базе учреждения здравоохранения «Центр медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями “Рефлекс”» (далее — ЦМР).

Ключевые слова: профессионально-психологическая культура будущих педагогов-психологов, филиал кафедры психологии, центр медицинской реабилитации.

Введение

Для приобретения профессиональных компетенций в результате обучения на базе ЦМР студент должен знать анатомию центральной нервной системы человека, закономерности мозговой организации психических процессов, принципы системного анализа нарушения высших корковых функций при локальных поражениях головного мозга; нейропсихологические синдромы при локальных поражениях головного мозга, уметь устанавливать топический диагноз по результатам нейропсихологического обследования; описать структуру изменений психической деятельности при различном варианте нейропсихологического синдрома.

Важную роль в формировании профессиональной психологической культуры и профессиональных компетенций отводится также управляемой самостоятельной работе (далее — УСР) студентов — организованной учебной (исследовательской) деятельности, выполняемой при методическом руководстве и под контролем преподавателя, которая предназначена для овладения учебным

материалом дисциплин «Экспериментальная психология и системный анализ данных», «Психофизиология и нейропсихология», «Медицинская и специальная психология» в объёме, требуемом программой; формирования навыков самообразования, развития учебных способностей, умений и принятия самостоятельных решений в учебной, научной, профессиональной деятельности.

Повышение роли УСР учащейся молодёжи в ходе психологической подготовки носит практико-ориентированный характер, требует создания соответствующих условий для её организации, повышает ответственность учреждений образования за результат учебного процесса; УСР обеспечивает личностно ориентированную направленность психологической подготовки, превращает обучающегося в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности. Увеличение её доли в учебной программе придаёт учебному процессу проблемно-исследовательский характер, способствует самосовершенствованию и самопознанию, развитию личной ответственности, самодисциплины, рефлексивности, креативной мыслительной деятельности обучающегося. Следует отметить, что в условиях современных социально-экономических изменений, происходящих в обществе, возрастает необходимость в подготовке молодых специалистов, способных к конкуренции, обладающих опытом самостоятельной работы в решении личностных и профессиональных проблем, способных успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня знаний, что обуславливает профессиональную мобильность будущих специалистов.

В результате УСР студент должен закрепить и развить следующие академические и социально-личностные компетенции: владеть и применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; владеть системным и сравнительным анализом, исследовательскими навыками; уметь работать самостоятельно; обладать профессиональной психологической культурой; владеть навыками самообразования и самовоспитания; иметь способности к социально-психологической и педагогической рефлексии.

Основная часть

В штат ЦМР входит 25 специалистов: 1 заведующий, 8 педагогов-психологов (2 психолога, 3 учителя-логопеда, 3 воспитателя), 5 врачей, имеющих подготовку по неврологии, психиатрии и медицинской психологии (2 врача-невролога, 1 врач-ортопед, 2 врача-педиатра), 2 инструктора лечебной физической культуры, 9 медицинских сестёр (специализация: физиотерапия, массаж).

Целью деятельности филиала кафедры психологии на базе ЦМР является практическая подготовка будущих педагогов-психологов для работы с детьми особой заботы. В работе с детьми и их родителями мы специально не используем такие понятия, как «дети-инвалиды», «дети с особенностями психофизического развития». Необходимо отметить, что использование психологами и педагогами понятия «психическое здоровье» также вызывает настороженность у родителей детей, вызванную нежеланием и боязнью обнаружения у себя и своих близких психических нарушений. Недостатком существующего понятия «психическое здоровье» является также то, что оно, предусматривая нормальность психического состояния человека, не характеризует качественную сторону его субъективного благополучия, удовлетворённость желаний, метапотребностей в интеграции, справедливости, честности, благородстве, доброте, радости, истине, чести, независимости, самоактуализации. Позитивная концепция здоровья позволяет считать психологически здоровым и инвалида I группы, если создана система или условия его развития, обеспечивающие гармоничное сочетание социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов в жизни. Наличие различных мнений вполне закономерно и является следствием психологического образования, развития психологической культуры общества.

Задачи филиала кафедры:

- научно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций, профессиональной психологической культуры будущих педагогов-психологов;
- организация управляемой самостоятельной работы студентов;
- организационно-методическая поддержка научно-исследовательской работы сотрудников филиала кафедры;

– медико-психологическое консультирование, формирование психологической культуры и психологического здоровья населения.

На базе филиала кафедры осуществляются практические занятия, а также по выбору студентов УСР по дисциплинам «Экспериментальная психология и системный анализ данных», «Психофизиология и нейропсихология», «Медицинская и специальная психология». На лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятиях в университете используются учебно-методические материалы, видеоматериалы ЦМР, соответствующие презентации, таблицы.

На базе филиала кафедры подготовлены:

– список рекомендуемых тем для научно-исследовательских работ студентов, примерный перечень лекционно-семинарских занятий для родителей;

– методические рекомендации в электронном виде для родителей детей с психоневрологическими заболеваниями («Педагогическая психология здоровья», «Гигиенический массаж», «Проблемы пациентов, связанные с неподвижностью», «Физическая культура и массаж больных детским церебральным параличом», «Биологические системы оздоровления», «Психодиетика», «Психическая саморегуляция», «Метод волевой ликвидации глубокого дыхания К. П. Бутейко» и др.), список рекомендуемой литературы;

– памятки для психологов, педагогов, родителей детей, больных детским церебральным параличом, по общим сведениям о болезни, оздоровительному массажу, упражнениям по нормализации дыхания, распорядку дня ребёнка, специальному оборудованию для занятий лечебно-физической культурой;

– анонимная анкета для родителей в целях определения их психологических характеристик, периодов реабилитации, уточнения необходимого объёма и средства клинико-психологической интервенции, оценки эффективности психологической помощи;

– учебные видеофильмы о работе специалистов ЦМР (психолога, медицинского психолога, методиста по сенсомоторному развитию ребёнка, дефектолога и др.), фрагменты которых демонстрируются на практических занятиях.

В соответствии с планом работы проводятся семинары для сотрудников ЦМР, занятия с родителями детей с функциональными ограничениями на базе ЦМР с участием студентов БарГУ, психологическое консультирование родителей по темам: «Стресс и искусство жизни. Психическое и психологическое здоровье личности», «Психология здоровья», «Перинатальная психология и психотерапия», «Современные психофизиологические подходы к саморегуляции и самооздоровлению» и др.

Ежегодно проводится методический семинар для преподавателей и студентов факультета педагогики и психологии «Семейная психотерапия. Психолого-педагогическое сопровождение детей с психоневрологическими заболеваниями (из опыта работы филиала кафедры психологии на базе ЦМР для детей с психоневрологическими заболеваниями)» по плану недели кафедры психологии, открытые занятия, занятия научного студенческого кружка. В работе семинара принимают участие: главный врач центра В. И. Ритчик, психологи и педагоги центра, руководитель общественного объединения «Ты не один» родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, И. В. Богрий, основательница дома семейного типа Е. Л. Дубицкая, которые рассказывают о содержании и принципах работы специалистов, делятся опытом психологического сопровождения родителей и детей особой заботы. Присутствующие на семинаре имеют возможность получить ответы на интересующие их вопросы, посмотреть фильм из опыта работы филиала кафедры психологии на базе ЦМР. На открытых занятиях присутствующие могут ознакомиться с учебно-методическими материалами филиала кафедры, компьютерными информационными технологиями.

В учебном процессе активно используются авторские компьютерные программы: «Применение статистических методов исследований в социологии, медицине, психологии» (А. А. Селезнёв, С. М. Мастовников), «Автоматизированное рабочее место психолога» (А. А. Селезнёв, С. М. Мастовников), «Атлас анатомии» (А. А. Селезнёв, И. В. Кондаков), «Анатомия и физиология в вопросах и ответах» (А. А. Селезнёв, А. И. Проскуряков), «Обучение и тестирование» (А. А. Селезнёв, И. В. Кондаков).

На базе филиала кафедры проводятся научные исследования студентов. Подготовлены научные студенческие статьи с использованием материалов, полученных на базе ЦМР: «Психотерапия

заикания у детей» (О. А. Петлицкая), «Проблемы психического развития у ребёнка в контексте перинатальной психотерапии» (А. Н. Мядель), «Профилактика уровня эмоционального выгорания у сотрудников медицинского реабилитационного центра для детей с психоневрологическими заболеваниями» (И. Ю. Соловей), «Психологическое сопровождение родителей детей с аутизмом» (И. С. Пицуха), «Иппотерапия как средство психофизической реабилитации» (И. В. Савко), «Осведомлённость студентов о специфике психолого-педагогической работы с детьми с перинатальной патологией» (Е. А. Козеко, В. И. Ритчик, Г. В. Сорока) и др.

Итоги работы филиала кафедры психологии отражены в публикациях сотрудников кафедры, которые приняли участие в подготовке сборника научных статей с международным участием «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов» под научной редакцией Я. Л. Коломинского.

Учебно-методические материалы, необходимые для организации работы филиала кафедры психологии, отражены в изданиях А. А. Селезнёва:

- учебно-методическое пособие «Психология здоровья». В нём представлены методические материалы для студентов, психологов, педагогов, психотерапевтов, специалистов ЦМР, родителей детей с функциональными ограничениями, детским церебральным параличом;

- учебно-методическое пособие «Нейропсихология», в котором систематизированы материалы научно-исследовательской лаборатории «Взаимосвязь формирования психологической культуры и психологического здоровья личности», представлены рекомендуемые темы рефератов, методические рекомендации по психологическому сопровождению родителей детей первого года жизни с функциональными ограничениями, рекомендации родителям при заикании у детей и др.;

- учебно-методическое пособие «Системный анализ данных», в котором освещены актуальные проблемы перинатальной психологической службы;

- практическое руководство «Нейропсихология»;
- сборник методических материалов «Педагогическая психология здоровья», предназначенных для студентов учреждений высшего

образования в качестве практикума для аудиторной и самостоятельной работ, изучающих дисциплины «Экспериментальная психология и системный анализ данных», «Психофизиология и нейропсихология», «Медицинская и специальная психология», а также для педагогов, психологов, психотерапевтов;

– практическое руководство «Экспериментальная психология и системный анализ данных».

Итоги выполнения плана работы филиала кафедры ежегодно рассматриваются на заседаниях кафедры психологии.

Заключение

Для оценки учебных достижений студентов используется защита выполненных в результате УСП заданий, тестирование. Рекомендуется также применять данные самооценки учебной деятельности студентов, сформированности у них профессионально важных качеств, склонности к выполнению деятельности педагога-психолога. Представления студента о самом себе помогают определить восприятие субъектом реальности, направления его дальнейшей деятельности. Студента необходимо научить самостоятельно отслеживать цель, процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, осознавать те внутренние изменения, которые происходят, а также себя как изменяющуюся личность, субъекта деятельности и отношений. Следствием данного подхода является не только приобретение некоторых психологических знаний и умений, но и изменение характеристик самой личности, определяющих поведение человека. Данный процесс по мере своего развития превращает образование в самообразование, т. е. образование самого себя. Реальные результаты образования следует рассматривать в таком случае с двух сторон: как самооценку результатов образования самими студентами и как внешнюю (экспертную) оценку результатов образования преподавателями.

Результаты исследований на базе ЦМР детей с психоневрологическими заболеваниями позволяют совершенствовать психологическое сопровождение беременных, проводить коррекцию психологического компонента гестационной доминанты в антенатальном периоде как необходимый элемент системной перинатальной психотерапии.

Необходимо отметить, что выбранное направление работы филиала кафедры является актуальным, что находит своё подтверждение в материалах нового образовательного стандарта специальности 1-03 04 03 «Практическая психология» по предметам:

- психофизиология и нейропсихология (нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития в детском возрасте, нарушение высших корковых функций при различных по локализации поражениях головного мозга, нейропсихологическая реабилитация больных с локальными поражениями мозга, нейропсихологическая коррекция и реабилитация в детском возрасте, формирующее обучение);

- медицинская и специальная психология (ребёнок с отклонениями в психофизическом развитии и общество, задержка психического развития, умственная отсталость, дети с нарушениями речи, с текущими психическими заболеваниями, психокоррекционная работа с детьми с лёгкими отклонениями в развитии и др.).

Наряду с активизацией совместной научно-исследовательской работы по проблеме психологической культуры здоровьесберегающих педагогических технологий, повышением профессионально-психологической культуры будущих специалистов, разработкой научно обоснованных показателей реабилитации детей с функциональными ограничениями в целях совершенствования работы специалистов ЦМР, в том числе педагогов-психологов, проведением просветительной, профилактической психологической работы с родителями, населением по проблемам перинатальной психологии, психопатологии, психологической культуры и психологического здоровья личности необходимо актуализировать новые направления осуществления научно-исследовательской работы студентов: создание временных научных коллективов силами родственных кафедр учреждений высшего образования, а также их филиалов, не ограничиваясь выпускающими кафедрами, в том числе преподавателей и студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь — партнёров БарГУ;

- активизировать поиск внешних источников финансирования научных тем, в том числе через подачу заявок на зарубежные гранты.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2016

С. А. Станибула

*Учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель*

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ДИСПОЗИЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются основные содержательные характеристики совладающего поведения в аспекте диспозиционных составляющих личности. Рассматривается и детализируется понятие «совладающее поведение» и различие его с психологическими защитами. Выявляется взаимосвязь совладающего поведения с такими личностными диспозициями, как оптимизм, негативная аффективность, враждебность, нейротизм, локус контроля, самооценка, самопринятие, самоконтроль.

Ключевые слова: диспозиционные характеристики, интеллектуальное развитие, копинг-стратегии, локус контроля, нейротизм, совладающее поведение.

Введение

В современных социокультурных реалиях личность сталкивается с огромным количеством неблагоприятных аспектов, которые осложняют её социально-психологическую адаптацию. В связи с этим актуальным становится исследование таких состояний, как стресс, кризис, связанных с ними процессов адаптации и совладания.

Изучение совладающего поведения как механизма преодоления стресса представляет собой достаточно сложную теоретико-эмпирическую проблему, несмотря на то, что данный вопрос достаточно широко рассмотрен в работах отечественных (Е. П. Белинская, Р. М. Грановская, Е. Р. Исаева, Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер,) и зарубежных исследователей (Р. С. Лазарус, Р. Р. Маккраэ, Г. Л. Флетт, С. Фолкман, П. Л. Хьюитт).

В современных исследованиях рассматривается взаимосвязь личностных характеристик с совладающим поведением, что представляется интересным, так как это расширяет возможности разработки и апробации психокоррекционных программ с различными категориями граждан, а также позволяет обучать человека адаптивным формам совладающего поведения и развивать личностные диспозиции.

Основная часть

Цель нашего исследования — рассмотреть совладающее поведение в контексте диспозиционных характеристик личности. Метод исследования — теоретический анализ литературы.

В научный оборот термин «копинг» был введён L. Murphy и означал «некую попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение, или радостной и благоприятной» [1].

Исследователь А. Маслоу определил совладающее поведение как функциональный ответ на проблему и актуализировал следующие его признаки: чётко мотивировано; направлено на решение определённой проблематики; вызывает изменения в окружении и в самой личности; имеет осознанную природу; приобретается в результате обучения [2]. В свою очередь К. Matheny с соавторами понимали под совладающими реакциями любую систему усилий, направленных на предотвращение, устранение, ослабление воздействия стрессоров [3].

Ряд авторов трактует феномен копинга как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем для оптимизации эмоционального состояния. В таком контексте рассматривал совладающее поведение R. Lazarus, определяя его как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [4, с. 34].

Автор H. Weber определяет копинг как стратегию действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни как угрозе физическому личностному и социальному благополучию [5].

Исследователи D. Maxwell, R. Mollica, B. Cardozo совладающее поведение понимали как широкий комплекс взаимосвязанных навыков, необходимый для качественного управления обстоятельствами любой степени сложности [6]. Согласно M. Perez, копинг — сугубо адаптивная реакция на требования окружающего мира, оценивающаяся личностью как превосходящие её ресурсы и возможности.

Копинг-поведение в работах многих авторов рассматривается в контексте стресса. В частности, Т. Л. Крюкова определяла копинг-поведение как способ, позволяющий субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение направлено на активное взаимодействие с ситуацией — её изменение (подающей контроль) или приспособление к ней. Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его результативности и здоровья [7].

В свою очередь Е. Р. Исаева рассматривала копинг, или преодоление стресса «как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям» [8, с. 86]. А Е. П. Белинская под копингом понимала индивидуальный способ взаимодействия с трудной ситуацией (внешней или внутренней), определяемый её субъективной значимостью для человека, с одной стороны, и его психологическими возможностями, с другой стороны [9].

Автор С. А. Хазова считала, что «копинг-ресурсы позволяют человеку успешно справляться с требованиями жизни, совладать с разнообразными стрессами. Именно ресурсы, как внутренние силы субъекта, существенно расширяют возможности человека, повышают его ценность в глазах окружающих, делают его более успешным, продуктивным, жизнестойким» [10, с. 189].

Феномен совладающего поведения тесно связан с понятием «психологические защиты», которые ввёл в науку З. Фрейд, понимая под ними феномены разрешения конфликтологического напряжения между сознанием и бессознательным. Основная задача психологических защит, по мнению автора, заключается в ослаблении напряжения между данными компонентами личности [11].

Под психологическими защитами Н. Мак-Вильямс понимала способ здоровой, творческой адаптации собственного «Я» от какой-либо угрозы психики [12] и разделила их на первичные, незрелые и примитивные. Основные задачи, решаемые психологическими защитами: избегание или овладение неким мощным угрожающим чувством — тревогой, иногда сильнейшим горем или

другими дезорганизующими эмоциональными переживаниями; сохранение самоуважения.

Исследователь Н. Наап дифференцировала понятия «копинг» и «психологические защиты». По её мнению, копинг является осознанным механизмом, а психологические защиты по своей природе пассивны и статичны. Автор указывала на гибкость копинга и ригидность психологических защит [13]. Это же подтверждают исследования Р. М. Грановской и И. М. Никольской. Они отмечали контролируемость копинг-поведения и автоматизм психологических защит [14].

Разграничивая психологические защиты и копинг-стратегии, В. А. Ташлыков предложил следующие критерии их анализа:

1) инерционность. Механизмы психологических защит являются ригидными, так как не приспособлены к требованиям ситуации. Техники сознательного самоконтроля являются пластичными и приспособлены к ситуации;

2) непосредственный и отложенный эффекты. Механизмы психологических защит стремятся к более быстрому уменьшению возникшего эмоционального напряжения. Копинг-стратегии обеспечивают более длительную устойчивость личности к стрессогенному воздействию, благодаря сознательному самоконтролю;

3) тактический и стратегический эффекты. Механизмы психологических защит «близоруки», тогда как стратегии совладания рассчитаны на перспективу;

4) разная мера объективности восприятия ситуации. Механизмы психологических защит приводят к искажению восприятия личностью действительности и себя. Механизмы самоконтроля построены на реалистическом восприятии человека, на его способности к объективному отношению к себе [15].

Автор Е. Т. Соколова утверждала, что некоторые механизмы психологической защиты могут преобразовываться в копинг-поведение, например, в процессе психотерапии [16, с. 72—73];

Представители диспозиционного направления понимают под совладанием устойчивое личностное образование, обуславливающее реакцию на стрессовое событие. В частности, Л. Murphy выделял взаимосвязь копинг-поведения с индивидуально-типологическими особенностями личности [17]; П. Л. Хьюитт, Г. Л. Флетт,

П. Т. Коста отмечали влияние таких личностных черт, как оптимизм, негативная аффективность, враждебность, нейротизм, локус контроля. Было выявлено, что люди с высоким уровнем нейротизма используют дезадаптивный стиль совладания со стрессом.

В свою очередь К. Nakano отмечал, что эффективность копинг-поведения связана с психическим благополучием субъекта и определяется понижением уровня его невротизации, выражающейся в ситуативном изменении: депрессия, тревожность, психосоматическая симптоматика и раздражительность [18]. А V. J. Conway и D. Tetty обнаружили, что выбор совладающего поведения коррелирует с самооценкой, самопринятием и самоконтролем.

Одной из ключевых сфер, влияющих на совладающее поведение, является когнитивная сфера личности. В частности, исследования Е. Р. Исаевой больных шизофренией достаточно детально показали, что репертуар копинг-стратегий у больных данной категории имеет свои специфические особенности, характеризующиеся в более частом использовании одних копинговых стратегий и дефиците других [19]. Так, И. М. Никольская и Р. М. Грановская определяли, что дети младшего школьного возраста с низким уровнем интеллекта чаще используют социально неодобряемые копинг-стратегии аффективного характера [20]; С. А. Хазова подчёркивала, что лица с высоким уровнем интеллектуального развития использовали более широкий набор копинг-стратегий и в большинстве случаев успешно справлялись со стрессовыми ситуациями [21].

Проведя серию исследований, посвящённых изучению связей интеллектуальных способностей (когнитивных, метакогнитивных, академических, понятийных) с выбором стратегий совладания, М. А. Холодная и А. А. Алексапольский пришли к выводу, что лица с более высокими показателями интеллектуальной продуктивности наряду с проблемно ориентированными стратегиями активно используют эмоциональные и социальные стратегии совладания. Интеллектуальная сфера является психологическим ресурсом, который обеспечивает мобильность и вариативность совладающего поведения [22].

Автор Т. В. Корнилова отмечала, что такие виды интеллекта, как академический, вербальный и практический, взаимосвязаны с копинг-стратегиями личности. К примеру, люди с наиболее развитым

практическим интеллектом отличаются недостаточной направленностью на продуктивное разрешение проблем [23, с. 56].

Исследователь Т. А. Колосова, сравнивая специфику совладающего поведения у подростков с умственной отсталостью и подростков с нормальным развитием, пришла к выводу, что нормально развивающаяся интеллектуальная сфера является предиктором выбора конструктивных стратегий, приводящих к разрешению ситуации и смене деятельности. Для детей с умственной отсталостью характерны стратегии физического насыщения и деструктивного поведения, которые не способствуют социально-психологической адаптации.

Сравнивая студентов гуманитарных специальностей со студентами негуманитарных специальностей, С. И. Малахова выявила, что основные показатели психометрического интеллекта влияют на выбор копинг-стратегий [24, с. 283]. Установлена чёткая взаимосвязь совладающего поведения с когнитивной сферой личности. Можно отметить такую тенденцию, что чем выше интеллектуальный уровень развития, тем более широкий и разнообразный набор копинг-стратегий доступен личности. Низкий интеллектуальный уровень предполагает использование более ригидных и предсказуемых стратегий совладающего поведения.

Эмоциональные нарушения, или нарушения развития эмоциональной сферы, оказывают существенное влияние на защитно-совладающее поведение. В своих исследованиях Т. Л. Крюкова, А. М. Ронч установили, что переживание одиночества является существенным основанием для выбора стиля совладающего поведения, непродуктивных стратегий совладания, что приводит к усилению чувства одиночества [25]. Доказано, что мужчины совладают с одиночеством непродуктивнее, чем женщины.

В исследовании динамики отношений между супругами О. А. Екимчик, Т. П. Григорова, Н. С. Смирнова выявили взаимосвязь особенностей отношений между супругами (неудовлетворённость взаимоотношениями, переживание ревности и ситуации измены) со спецификой совладающего поведения. Было показано, что совладание с ревностью определяется положительной оценкой собственных ресурсов и значимостью отношений для партнёров [26, с. 283]. Взрослые, испытывающие деструктивную привязан-

ность к романтическому партнёру, для совладания с негативными эмоциональными и поведенческими проявлениями данной привязанности склонны значимо чаще использовать такие копинг-стратегии, как дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание и самоконтроль, по сравнению со взрослыми, испытывающими надёжную привязанность [27].

Интересно, что самооценка существенным образом влияет на восприятие стрессового события. Эта взаимосвязь обусловлена существенным опытом от успешных или неуспешных попыток совладания со стрессовой ситуацией в прошлом. Это же доказывают исследования Т. Л. Крюковой, которая, изучая подростков, установила связь между нейротизмом и выбором ими эмоционально ориентированного стиля совладания [28].

Существует взаимосвязь между локусом контроля и копинг-стратегиями личности. В психологической литературе описаны интернальный и экстернальный локус контроля. Интерналы воспринимают события как подконтрольные личностному воздействию, для экстерналов события носят неподвластный и бесконтрольный характер. Интерналы ориентированы на детальное получение информации о происходящих с ними событиях. Поэтому они могут наиболее успешно контролировать стрессовые ситуации, выбирая более эффективные копинг-стратегии. Это подтверждают исследования Е. Г. Ксенофонтовой, которая установила, что для интерналов характерен уровень саморегуляции, который позволяет им контролировать негативный эмоциональный тон и достаточно успешно блокировать влияние на сознание психотравмирующих факторов. Для экстерналов, отличающихся низким уровнем саморегуляции, когнитивного оценивания и контроля окружающего мира, характерно избегание и уход от психотравмирующих событий.

Исследования показывают, что такая черта личности, как тревожность, влияет на развитие стресса. В частности, личностная тревожность достаточно часто выступает причиной возникновения серьёзных психосоматических проявлений (инфаркт миокарда и др.), а ситуационная тревожность — предиктором когнитивных схем, обуславливающих развитие заболевания. Так, К. Blankstein установил взаимосвязь между высоким уровнем тревожности,

эмоциональным преодолением трудностей и плохой успеваемостью у студентов [29].

Достаточно интересны исследования половых и возрастных различий копинг-поведения. В этом смысле показательны исследования И. И. Ветровой, которая определила, что юноши используют такие копинг-стратегии, как «работа, достижение», «позитивный фокус», «духовность», а девушки отдают предпочтение копинг-стратегиям «социальная помощь», «беспокойство» и «несовладание» [30].

В своих исследованиях А. В. Гычева, Н. К. Грицкевич, М. Е. Кононова отмечают различие в использовании копинг-стратегий у мужчин и женщин. В частности, в ситуации безработицы мужчины склонны сохранять самообладание и чаще стремятся проанализировать ситуацию и причинно-следственную связь, связанную с потерей работы, женщины же отдают предпочтение отвлечению от психотравмирующей ситуации [31, с. 100].

Во многих работах авторы подтверждают обусловленность способа психологического преодоления жизненных сложностей полоролевыми стереотипами: женщины (и фемининные мужчины) склонны защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины), напротив, — разрешать их инструментально, путём преобразования внешней ситуации.

Заключение

По мнению сторонников диспозиционного подхода, стиль совладания относительно стабилен во времени и тесно связан с чертами личности. Представители диспозиционного направления выделяли взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей личности с копинг-стратегиями, применяемыми индивидом в период стресса. Доказана взаимосвязь способов совладания с интеллектуальным уровнем развития личности, детализировано влияние оптимизма, нейротизма, самооценки, локуса контроля на совладающие аспекты жизнедеятельности личности.

Список цитируемых источников

1. Murphy L. Coping, vulnerability, and resilience in childhood // Coping and adaptation / ed. by G. V. Coelho, D. A. Hamburg, J. E. Adams. N. Y. : BasicBooks, 1974. P. 69—100.
2. Маслоу А. Психология бытия. М. : РЕФЕЛ-БУК, 1997. 300 с.
3. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment / K. B. Matheny [et al.] // Counseling Psychologist. 1986. V. 14. P. 499—549.
4. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. N. Y. : McGraw-Hill, 1966. 466 p.
5. Weber H. Belastungsverarbeitung // Z. Klinische Psychologie. 1992. Bd. 21, H. 1. P. 17—27.
6. Maxwell D., Caldwell R. The Coping Strategies Index: Field Methods Manual [Electronic resource]. 2008. URL: http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/manual_guide_proced/wfp211058.pdf (дата обращения: 10.04.2016) ; Mental Health in Complex Emergencies / R. F. Mollica [et al.] // The Lancet. 2004. Vol. 364. P. 2058—2067.
7. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2010. 294 с.
8. Исаева Е. Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией. М. : Питер, 1999. 132 с.
9. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психолог. исследования. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.04.2016).
10. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19, № 5. С. 188—191.
11. Фрейд З. Страх // Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу / З. Фрейд ; пер. с нем. Я. М. Когана, М. В. Вульфа. Минск : Попурри, 1998. С. 241—321.
12. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М. : Класс, 1998. 474 с.
13. Naan N. The adolescent antecedents of an ego model of coping and defense and comparisons with Q-sorted ideal personalities // Genet. Psychol. Monogr. 1974. Vol. 89, № 2. P. 274—306.
14. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь. 2000. 125 с.
15. Там же. С. 53.
16. Соколова Е. Т. Феномен психологической защиты // Вопр. психологии. 2007. № 4. С. 66—79.
17. Murphy L. Coping, vulnerability, and resilience in childhood.
18. Nakano K. Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample // J. Clin. Psychol. 1991. Vol. 47, № 3. P. 346—350.
19. Исаева Е. Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией.
20. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей.

21. Хазова С. А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями // *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы (Интеграция академической и университетской психологии)* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 474 с.
22. Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // *Психолог. журн.* 2010. Т. 31, № 4. С. 59—68.
23. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.* 2010. № 1. С. 46—57.
24. Малахова С. И. Связь показателей психометрического интеллекта и копинг-стилей у студентов гуманитарной и негуманитарной специализации // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.* 2011. № 3. С. 67—77.
25. Крюкова Т. Л., Ронч А. М. Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях // *Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова.* 2012. Т. 18, № 4. С. 129—134.
26. Екимчик О. А., Григорова Т. П., Смирнова Н. С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // *Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова.* 2014. Т. 20, № 6. С. 144—150.
27. Там же. С. 277.
28. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни.
29. Blankstein K. R., Flett G. L. Coping and academic problemsolving ability in test anxiety // *J. Clin Psychol.* 1992. Vol. 48, № 1. P. 37—46.
30. Ветрова И. И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы (Интеграция академической и университетской психологии)* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 474 с.
31. Гычева А. В., Грицкевич Н. К., Кононова М. Е. Особенности психологических защитных механизмов и совладающего поведения у безработных (гендерный аспект) // *Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. Сер. Психология.* 2010. Вып. № 2 (92). С. 98—101.

Материал поступил в редколлегию 13.05.2016

Н. С. Тхорик

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ЭМПАТИЯ КАК КРИТЕРИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЁРОВ

В статье рассмотрены основные компоненты психологической культуры личности, даётся определение понятиям «волонтерская деятельность», «эмпатия», представлены результаты исследования эмпатии как критерия психологической культуры студентов-волонтеров. Выявление уровня развития эмпатии у студентов-волонтеров позволит подобрать объекты волонтерской деятельности, которые будут оптимально соответствовать потребностям, возможностям студентов-волонтеров, способствовать самореализации и успешному выполнению волонтерской деятельности. Полученные результаты позволяют разработать методические рекомендации, направленные на повышение уровня эмпатии у студентов-волонтеров.

Ключевые слова: аффективный компонент, волонтерская деятельность, психологическая культура личности, студенты-волонтеры, эмпатия.

Введение

Сегодня под термином «психологическая культура личности» понимают интегральное психологическое образование, способствующее деятельности самопознания и сознательной, целенаправленной работе личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Отсюда психологическая культура — универсальный психологический механизм развития личности, саморегуляции человека в различных формах межличностного взаимодействия, обеспечивающий эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми, психологическое здоровье личности [1].

Именно сформированность психологической культуры личности определяет её склонность к выполнению доминирующих видов деятельности, в том числе и волонтерской.

Волонтерская деятельность является добровольческой деятельностью, основанной на идеях бескорыстного служения гуманным

идеалам человечества, не преследующей целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. В современных социально-экономических условиях волонтерская деятельность обеспечивает своего рода социальный ресурс, позволяющий решить ряд проблем в сфере образования, медицины, социального обеспечения [2]. Включение волонтеров в практическую социально значимую деятельность способствует их эффективной профессиональной социализации, удовлетворению личных и социальных потребностей путём оказания помощи другим людям, позволяет им находить ресурсы личностного совершенствования. В этой связи организация волонтерской деятельности в учреждении высшего образования — приоритетное направление подготовки будущих специалистов [3].

В данном контексте психологическая культура личности не только детерминирует выбор волонтерской деятельности, но и формируется в процессе её осуществления [4]. Психологическая культура личности является интегральным психологическим образованием и включает следующие основные компоненты: рефлексивно-перцептивный, когнитивный, аффективный, волевой, коммуникативный, социальный и ценностно-смысловой опыт [5].

В свою очередь аффективный компонент психологической культуры состоит из эмоциональной стабильности, чувства юмора, великодушия, милосердия, отзывчивости, чувства собственного достоинства, чуткости, доброжелательности, а также эмпатии [6].

Поскольку эффективность волонтерской деятельности определяется наличием комплекса профессионально важных качеств, основополагающее место среди которых занимает способность к эмпатии, представляется необходимым выявление уровня развития эмпатии у студентов-волонтеров.

Основная часть

Цель нашего исследования — изучить уровень развития эмпатии как одного из критериев психологической культуры студентов-волонтеров.

Для достижения цели выдвигались следующие задачи: определить понятие «эмпатия», охарактеризовать особенности эмпатии студентов-волонтеров, обосновать условия развития эмпатии

у студентов-волонтеров, выявить уровень развития эмпатии у студентов-волонтеров.

Методологической основой исследования выступает культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский), деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев), представления о психологической культуре личности (Я. Л. Коломинский, А. А. Селзнёв), представления об эмпатии как механизме профессионального саморазвития студентов-психологов (Д. В. Белых, Д. М. Даудова) [7].

Для решения исследовательских задач на теоретическом уровне применялись методы сравнительного анализа и обобщения, на эмпирическом — тестирование, констатирующий эксперимент, методы математической статистики.

Изучение феномена эмпатии затрудняется отсутствием общего теоретического подхода, а также единого понятийного аппарата, что ограничивает продуктивный анализ и синтез данных, полученных в различных экспериментальных исследованиях [8].

Термин пришёл в научную психологию в начале XX века из философии: словом «эмпатия» Э. Титченер перевёл немецкое слово «*einführung*» («вчувствоваться в...»), которым Т. Липпе в своей концепции эстетического воспитания описывал процесс понимания произведений искусства, объектов природы, а позже — человека [9].

Понятие «эмпатия», войдя в европейские языки, обрело множество как лексических, так и психологических оттенков и значений [10]. В этических системах А. Смита, Г. Спенсера, А. Шопенгауэра (XVIII—XIX века) термин «эмпатия» понимается как свойство человеческой души, способность сострадать другому, испытывать потребность в благополучии другого или как контроль над эмоциями, внимание к переживаниям другого [11].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в качестве понятия, идентичного термину «эмпатия», в современной литературе широко употребляются синонимы «эмпатийное взаимодействие», «эмпатийные реакции», «эмпатийные способности», «социальная сензитивность» и др. [12].

Эмпатия вводится в разряд способностей, свойств, умений, процессов и состояний. Например, Т. П. Гаврилова характеризует

эмпатию как способность: раскрывая содержание этого явления, она пишет, что эмпатия — это специфическая способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет [13].

В конце 70-х годов XX столетия в зарубежных исследованиях эмпатию определяют как понимание чувств, потребностей другого человека; вчувствование в событие, объект искусства, природу; аффективную связь с другим человеком, разделение состояния другого человека или группы; свойство психотерапевта.

Ещё одна позиция представлена в исследовании Л. П. Стрелковой, посвящённом проблеме эмпатии. Подводя итоги серии экспериментов, она конструирует модель «эмпатийного процесса»: сопереживание — сочувствие — импульс к содействию — реальное содействие. Исследователь подчёркивает, что «конечным звеном» этого процесса является «реальное содействие другому» [14].

Анализ определений эмпатии на предмет того, относится ли это психическое явление к разряду чисто когнитивных или эмоциональных явлений, показал, что большинство отечественных учёных-психологов (Т. П. Гаврилова, В. Н. Козиев, Г. Ф. Михальченко и др.) склонны видеть в эмпатии обе стороны в неразрывном слиянии и взаимодействии друг с другом. Нередко в определениях эмпатии выделяется только одна составляющая — аффективная или когнитивная (В. Н. Козиев) [15].

Ряд психологов, изучающих эмпатию, указывают не только на когнитивный и эмоциональный, но и на поведенческий компоненты эмпатического взаимодействия (И. Г. Петерсон, А. В. Петровский, Н. М. Сарджвеладзе, П. В. Симонов). Такой подход получил распространение в отечественной психологии и является вполне обоснованным при анализе социально-психологических аспектов эмпатии. Принято разделять «тёплую» эмпатию (вчувствование), «холодную» (понимание) и действенную (принятие роли) [16].

Анализ публикаций отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод, что описание эмпатии как процесса производится с учётом преобладания в ней одного из трёх компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого. Между этими элементами обнаруживаются сложные зависимости. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального

состояния другой личности обеспечивает её адекватное понимание. Доминирование эмоционального компонента в эмпатии свидетельствует о преимущественно эмоциональном отклике одной личности на переживания другой. В действенной эмпатии преобладает поведенческий компонент, когда субъект не только понимает эмоциональное состояние другого человека, но и оказывает ему активную поддержку [17].

Мы исходим из того, что если эмпатия понимается как личностное свойство, имеет социальную природу, то, как любое социально обусловленное свойство, она поддается целенаправленному формированию. Полагаем, что через актуализацию гуманистической направленности личности осуществляется переход эпизодических эмпатийных состояний в устойчивое личностное свойство — эмпатию [18]. Отсюда следует, что, эмпатию следует понимать и как личностное свойство, производное от условий и задач деятельности (в том числе и волонтерской).

Отметим, что деятельность рассматривается не только в системе «субъект—объект», но и в системе «субъект—субъект». Субъект-субъектному характеру педагогической деятельности адекватно диалогическое общение, предполагающее наличие эмпатийных свойств и в то же время развивающее их. При этом эмпатия выступает как условие продуктивной профессиональной деятельности в тех областях, где объектом деятельности выступает другой человек, а с другой стороны, она предстаёт как объект формирования.

В контексте нашего исследования субъектом волонтерской деятельности являются студенты-волонтеры. При этом основными объектами волонтерской деятельности могут быть:

- социально незащищенные группы, не имеющие равных со всеми членами общества условий для полноценной реализации социальных прав, требующие особых мер защиты (пожилые люди, инвалиды, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, безработные, матери-одиночки, беженцы, неизлечимо больные);

- отдельные члены общества, нуждающиеся в социальной помощи и поддержке, испытывающие трудности личностного роста, не имеющие возможности реализовывать личностный потенциал (одинокие, социально тревожные, склонные к аффектам в обще-

ственном взаимодействии, к самоубийству, одарённые, талантливые люди, дезадаптированные в силу специфики характера, личностных и национальных особенностей, зависимые от манипулирования (мошенничество, секты, криминальная среда)) [19].

Эмпатия студентов-волонтёров рассматривается нами как вид эмоционального отношения волонтёров к объекту волонёрской деятельности [20].

По нашим представлениям, эмпатия как отношение включает в себя следующие компоненты:

1) когнитивный, который выражается в восприятии эмоций и эмоциональных состояний объекта волонёрской деятельности, их распознавании и оценке их смысла, что находит своё отражение в облегчении или затруднении волонёрской деятельности и общении с объектом, побуждении его к конструктивным формам взаимодействия и поведения;

2) эмоциональный, который состоит в сопереживании студентом-волонёром объекту волонёрской деятельности на основе эмоциональной идентификации с ним. При этом важнейшую роль играет эмоциональность как способность к эмоциональным переживаниям. Она включает в себя эмоциональную чуткость, т. е. эмоциональную откликаемость на переживания другого человека. Важна эмоциональная аутентичность, т. е. способность испытывать и проявлять подлинные эмоции, не пытаясь показывать те, которые диктуются представлением студента-волонёра о должных переживаниях в той или иной ситуации;

3) поведенческий, выражающийся в оказании действенной психологической помощи объекту, попавшему в затруднение, путём воздействия на его эмоциональное состояние или оказания помощи в преодолении проблемной ситуации [21].

Уровень развития этих компонентов определяет уровень развития эмпатии студентов-волонтёров в целом.

Критерии развития когнитивного компонента эмпатии: 1) знание основных эмоций и эмоциональных состояний человека и умение распознавать по их внешним проявлениям; 2) знание механизмов эмоциональной регуляции поведения и деятельности; 3) понимание значения эмоций и эмоциональных состояний.

Критерии развития эмоционального компонента эмпатии:

1) общая эмоциональная возбудимость (чувствительность и эмоциональная отзывчивость);

2) эмоциональная аутентичность, т. е. способность испытывать и проявлять подлинные переживания;

3) способность к эмоциональной идентификации, т. е. способность поставить себя на место другого, прежде всего, мысленно прочувствовать физическую (мышечную) картину эмоций, чтобы понять их содержание и силу [22].

Критерии развития поведенческого компонента эмпатии: психологическая готовность к оказанию действенной помощи; владение приёмами воздействия на эмоциональное состояние другого человека, например, эмпатическим слушанием; умение демонстрировать принятие другого человека и его чувств, пользоваться «Я-высказываниями» [23].

Исходя из сказанного выше, мы предлагаем следующее определение эмпатии: эмоциональное отношение к другому человеку, которое состоит в восприятии, распознавании и оценке его эмоциональных переживаний и состояний, сопереживании и оказании действенной помощи ему в преодолении возникших трудностей и негативных переживаний.

При этом разные уровни развития эмпатии характеризуются следующим образом. Низкий уровень развития: студент-волонтёр не обращает внимания на эмоциональное состояние и переживания объекта волонтерской деятельности, действует с эгоцентрических позиций, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания. Средний уровень: студент-волонтёр воспринимает и пытается учесть эмоциональные состояния и переживания объекта волонтерской деятельности, но не понимает их значения, пытается осмыслить их, исходя из своего здравого смысла. Высокий уровень: студент-волонтёр проявляет высокую чувствительность к эмоциональному состоянию объекта волонтерской деятельности, знает законы эмоциональной регуляции поведения и деятельности. Он понимает смысл переживаемых объектом эмоций [24].

Различают следующие уровни сформированности эмпатии студентов-волонтеров:

1) «квазиэмпатия» — неадекватная эмоциональная экспрессия, ригидность, интровертность, сдержанность, эгоцентричность;

2) «эмпатия-сочувствие» — состояние сострадательного безучастия, отстранённости, отчуждённости от происходящих событий, нежелание вмешиваться своими действиями в жестокую ситуацию;

3) «эмпатия-отзывчивость» — эмоциональность, отзывчивость, общительность, душевность;

4) «конгруэнтная эмпатия» — эмоциональная реактивность, последовательное выражение понимания другого в речи и действии, устойчивость взглядов и вкусов, стремление к покровительству [25].

Процесс формирования эмпатии у студентов-волонтеров определяется следующими условиями:

- реализацией принципа педагогического гуманизма в подборе методов и форм обучения и взаимодействия со студентами-волонтерами (признание уникальности каждой личности студента, создание условий для проявления его индивидуальности, для самоактуализации, саморазвития личности студента-волонтера);

- наличием у преподавателей эмпатического понимания студентов-волонтеров, их эмоционального состояния, вооружение их опытом эмпатического понимания другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, эмпатическое слушание;

- диалогизмом учебного процесса (такое межличностное взаимодействие, в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как он сам);

- личной эмпатийной позицией преподавателя, степенью его обладания способностью к обостренному сопереживанию, готовностью оказать помощь тому, кто в ней нуждается [26].

В констатирующем эксперименте приняли участие 200 студентов в возрасте от 18 до 22 лет II, III, IV курсов учреждения образования «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии), обучающихся по специальности «Практическая психология», «Дошкольное образование».

Для этого в соответствии с целью и задачами исследования была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых (70,0%) наиболее развит эмоциональный канал, у 40,5% респондентов развит рациональный канал эмпатии. Интуитивный канал значим

у 30,5% испытуемых. Менее значимыми параметрами в структуре эмпатии оказались установка, способствующая эмпатии (20,0%), идентификация в эмпатии (25,5%) и проникающая способность к эмпатии (15,5%).

Затем мы выявили уровни эмпатии у студентов-волонтеров, подсчитав суммарный показатель (таблица 1).

У студентов преобладает средний уровень эмпатии (65,0%).

Таким образом, у большинства студентов эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнёра, что позволяет им понимать внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и воздействовать в случае, если произошла энергетическая подстройка.

Отметим, что основной суммарный показатель, т. е. уровень развития эмпатии у большинства студентов-волонтеров — средний, что указывает на их способность воспринимать и попытку учитывать эмоциональные состояния и переживания других людей, но они не понимают их значения для волонтерской деятельности, пытаются осмыслить их, исходя из своего здравого смысла. Остальные испытуемые отличаются низким уровнем развития эмпатии, они не обращают внимания на эмоциональное состояние и переживания других, действуют с эгоцентрических позиций, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания.

Заключение

При подготовке и проведении занятий со студентами-волонтерами необходимо подбирать задания, направленные на развитие таких параметров в структуре эмпатии, как установок, способствующих эмпатии, проникающих способностей к эмпатии, идентификации;

Т а б л и ц а 1 — Уровни эмпатии у студентов-волонтеров по результатам методики диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко)

Уровень эмпатии	Студенты-психологи, %	Критерий t Стьюдента	Вероятность ошибки, p
Средний	65,00	19,27	$< 0,001$
Заниженный	30,50	9,37	$< 0,001$
Очень низкий	4,50	3,07	$< 0,01$

обучать законам эмоциональной регуляции поведения и деятельности. Это в свою очередь будет повышать уровень развития эмпатии студентов-волонтеров, позволит им проявлять высокую чувствительность к эмоциональному состоянию других людей, понимать смысл переживаемых ими эмоций для эффективного осуществления волонтерской деятельности.

Список цитируемых источников

1. Селезнёв А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. Барановичи : БарГУ, 2006. 132 с.
2. Тхорик Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк. ; под ред. ред. М. И. Демчук. Минск, 2015. Ч. 2 : Исторические и психолого-педагогические науки. Вып. 15. С. 198—206.
3. Там же.
4. Селезнёв А. А. Психология здоровья ; Тхорик Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров.
5. Селезнёв А. А. Психология здоровья.
6. Там же.
7. Селезнёв А. А. Психология здоровья ; Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл, Эксмо, 2003. 1136 с. ; Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тамбов, 2004. 169 л. ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Махачкала, 2005. 155 л.
8. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии // Материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов. Тамбов : ТГУ, 2003. С. 9—10.
9. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов.
10. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии.
11. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Психология развития эмпатии у студентов педколледжа — будущих учителей // Материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов. Тамбов : ТГУ, 2004. С. 98—99.

12. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов.

13. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии.

14. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии ; Белых Д. В. Психология развития эмпатии у студентов педколледжа — будущих учителей.

15. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов ; Белых Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии.

16. Там же.

17. Там же.

18. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов.

19. Тхорик Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров

20. Тхорик Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров ; Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей.

21. Там же.

22. Там же.

23. Там же.

24. Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов .

25. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов.

26. Тхорик Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров ; Белых Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей ; Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2016

И. В. Черепанова, О. А. Черепанов

*Учреждение образования «Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова», Могилёв*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Высока потребность современного образования в специалисте, обладающем высокой психологической культурой, способностями к самоорганизации и саморегуляции своей жизнедеятельности, уважающем и ценящем личность другого человека. Управляемая самостоятельная работа студентов определяется как ключевая содержательная идея формирования психологической культуры будущих специалистов. В статье представлен опыт организации управляемой самостоятельной работы студентов в рамках учебного курса «Основы психопатологии» для студентов дневной и заочной форм получения образования специальности «Логопедия».

Ключевые слова: когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры, критерии оценивания управляемой самостоятельной работы студентов, профессиональные компетенции, психологическая культура, структурные компоненты психологической культуры, управляемая самостоятельная работа студентов.

Введение

В настоящее время происходят серьёзные изменения в области высшего образования, к которому предъявляются новые требования, связанные с необходимостью высококвалифицированной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. Практическое знание находится в непосредственной связи с деятельностью индивида. Чтобы обучаемый стал профессионалом, ему необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и жизненных смыслов. Знания и методы деятельности нужно соединить в органическую целостность, системообразующий фактор которой — ключевые ценности.

В связи с этим перед учреждениями высшего образования в качестве одной из важнейших стоит задача подготовки специалистов,

владеющих не только узкопрофессиональными знаниями и умениями, но и способных строить свою профессиональную деятельность в форме продуктивного сотрудничества с учётом интересов других людей. Необходимые характеристики современного профессионала: умение управлять своим поведением, грамотно и целенаправленно взаимодействовать, разбираться в людях, принимать решения в сложных ситуациях, владеть психологическими приёмами общения. Это требует высокого уровня психологической культуры личности.

Основная часть

Психологическая культура в качестве предмета прикладных и теоретических исследований проблематизировалась сравнительно недавно, хотя термин «психологическая культура» относительно часто и давно встречался в специальной литературе. К настоящему времени оформились различные концептуальные модели психологической культуры. Психологическая культура рассматривается как готовность личности эффективно решать круг повседневных задач и выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно к виду и особенностям деятельности (Л. С. Колмогорова); актуализированный культурно-психологический потенциал вместе с соответствующей технологией его реализации (О. И. Мотков); совокупность специфических психологических средств, способов и норм личностного развития и взаимодействия людей друг с другом и со средой (Е. В. Бурмистрова).

В специальной литературе широко представлен и формально-научный подход, в рамках которого авторы трактуют психологическую культуру, опираясь на научные определения психики, сознания, самосознания, личности и деятельности (В. И. Долгова, А. С. Гусева). В последние годы активизировались исследования психологической культуры личности в контексте профессиональной педагогической (Н. И. Лифинцева, А. Б. Орлов, В. В. Семикин, Ф. Ш. Мухаметзянова), социально-педагогической (Л. А. Ядвиршис) и управленческой (Г. И. Марасанов, Н. Т. Селезнева) культур. Ряд работ посвящён изучению психологической культуры у студентов технических университетов (В. М. Аллахвердов, Н. В. Беляк, М. В. Иванов, Т. В. Шубницына).

Согласно О. И. Моткову, психологическая культура — это нарабатанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. Это, в первую очередь, поведенческая, процессуальная составляющая жизни личности, проявляющаяся в её реальных поступках, основанных на широком репертуаре выработанных умений владения собой. В развитии психологической культуры важно как стимулирование желания научиться вести себя оптимально, так и тренировка способов разумного поведения [1].

Исследователь В. А. Янчук отмечает, что традиционно психологическая культура определяется как динамическая структура, связанная с интернализированным специальным знанием, закреплённым в специализированных языковых понятиях, а также с опытом его экстернализации в профессиональной и повседневной практике и меняющаяся вместе с их изменением. Психологическая культура включает общекультурное и профессиональное мировоззрение, ценности, нормы, операциональную вооружённость, психотехнологии, мотивацию на самостоятельный личностный и профессиональный рост и способность к самоорганизации саморазвития в построении взаимоотношений [2].

Автор К. М. Романов определяет психологическую культуру как систему психических процессов и свойств человека, благодаря которым осуществляется понимание себя и других людей как субъектов и как личностей, эффективное воздействие на других людей и на самого себя, адекватное отношение к людям (включая себя) как к личностям. Это системное личностное образование, обеспечивающее разумное и эффективное использование личностного потенциала человека для решения различных жизненных проблем, возникающих в процессе общения и предметной деятельности [4]. По его мнению, психологическая культура включает в себя три компонента: интеллектуальный (когнитивный), регулятивно-практический (поведенческий) и ценностно-смысловой (духовно-нравственный) [3].

Когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры представляет собой систему познавательных процессов (ощущение, восприятие, мышление, воображение, память) и пси-

хологических знаний (определённую осведомлённость или компетентность). На его основе осуществляется ориентировка человека в других людях, в социальных общностях и в самом себе, решение всевозможных психологических задач.

Важнейшим элементом интеллектуального компонента психологической культуры человека является психологическое мышление. Высокий уровень развития у человека интеллектуального компонента психологической культуры позволяет ему быстро и правильно ориентироваться в окружающих людях и в самом себе, а также эффективно ставить и решать всевозможные психологические задачи. Он является важным показателем развития у человека психологической культуры в целом [5]. Регулятивно-практический компонент психологической культуры включает в себя совокупность практических умений и навыков, обеспечивающих возможность использования теоретических знаний для работы с людьми в условиях реальной профессиональной деятельности [6]. Ценностно-смысловой или духовно-нравственный компонент психологической культуры характеризуется особенностями личностного отношения специалиста к другим людям, коллегам по работе, в семье, системой духовно-нравственных ценностей личности, социальных норм, толерантностью, гуманностью, порядочностью, справедливостью, ответственностью, самоуважением [7].

Теоретико-методологической основой данного исследования является идея о большом содержательном и функциональном сходстве понятий: когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры и профессиональная компетенция.

Исследователи А. Г. Бермус и И. А. Зимняя определяют компетенции через такие понятия, как результат и критерий качества подготовки специалиста; Дж. Равен, Р. Уайт и Х. Хершген — через феномен «специальные способности»; Т. Ю. Базаров понимает профессиональную компетенцию как личностную составляющую профессионализма; Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, К. С. Махмурия выделяют её составляющие: знания, умения, навыки, качества и свойства личности.

В свою очередь Г. В. Безюлева указывает, что компетенция — понятие, характеризующее разные сферы деятельности человека и представляющее собой обобщённые способы действий, обеспечи-

вающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности [8]; Э. Ф. Зеер определяет компетенцию как обобщённый способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [9]; А. В. Хуторской считает, что компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов [10]. Иными словами, компетенцию можно обозначить как требование, заранее заданное к образовательной подготовке обучаемого, а также как приобретённую способность индивида самостоятельно выполнять определённые жизненные требования, правильно и разумно действовать при достижении целей и конкретных, определяемых ситуацией, условий.

Степень профессиональной компетентности говорит о том, насколько данный студент овладел своей специальностью, в какой мере он подготовлен к выполнению своих профессиональных обязанностей. Профессиональные компетенции отражают эффективность, безошибочность и быстроту решения работником этих значимых задач-проблем (проблемных производственных ситуаций). Таким образом, компетенции прочно привязываются к наиболее ответственным и повторяющимся профессиональным задачам, конкретным направлениям работы специалиста.

Важнейшим компонентом профессиональных компетенций является понимание. Компетентным является тот специалист, кто ориентируется в какой-то конкретной профессиональной (производственной) проблеме, понимает её суть, способы успешного решения. Следовательно, компетенции характеризуют не только достигнутый уровень профессионализма, но и дают некоторую информацию о профессиональных возможностях (потенциале) работника-специалиста [11].

Если за основу компетенций принимается решение реальных профессиональных задач-проблем, то компетентность становится в первую очередь оценкой практической подготовленности специалиста. Тогда становление специалиста можно рассматривать как процесс целенаправленного формирования его профессиональной компетентности. Специалист — это не набор, не сумма знаний, умений, навыков, это целостный субъект профессиональной

деятельности, обладающий комплексом специальных компетенций. Соответственно, основные усилия при подготовке будущих специалистов должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, которые получают своё развитие при изучении определённой дисциплины.

Всё вышесказанное позволяет констатировать факт содержательной общности понятий «когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры» и «профессиональная компетенция».

Самостоятельная работа студентов определяется нами как ключевая идея формирования когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры, где студент рассматривается как субъект, который рефлексивирует предложенные изменения, интернализует их, принимает либо отвергает их, т. е. занимает активную позицию. Автор И. А. Зимняя определяет субъект как сознательно действующее лицо, осознающее себя, окружающий мир и способное в силу своего осознания изменять себя и мир [12].

В педагогической науке самостоятельная работа студентов рассматривается в двух контекстах: собственно самостоятельная работа студента (организуемая самим студентом в рациональное, с его точки зрения, время, как правило, вне аудитории, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим) и управляемая самостоятельная работа студентов (далее — УСРС) (самостоятельное, опосредованное управлением со стороны преподавателя выполнение студентом выданного учебного задания в специально отведенное время, чаще — в аудитории).

Относительно форм осуществления самостоятельной учебной деятельности можно выделить следующие: индивидуальные консультации, тестирование, рефераты, промежуточные зачёты, индивидуальные собеседования, эссе, коллоквиумы, контрольные работы, лабораторные работы, ведение конспекта, чтение текстов и создание вторичных документов, подготовка презентации, выполнение проектов, создание портфолио, «анализ конкретных ситуаций» (“case study”), курсовое и дипломное проектирование.

В рамках компетентного подхода в процессе преподавания учебного курса «Основы психопатологии» для студентов дневной и заочной форм получения образования специальности «Логопедия»

нами было организовано эмпирическое исследование формирования когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры будущих профессионалов. Мы предположили, что активное использование УСРС может способствовать формированию более высокого уровня когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры студентов.

Исследование проводилось в несколько этапов. Студенты, изучающие учебный курс «Основы психопатологии», были разделены на экспериментальную и контрольную выборки. Обучение в контрольной выборке было организовано в рамках традиционной парадигмы в форме лекционно-практических занятий.

В экспериментальной выборке, помимо лекционных и практических занятий, в качестве основной формы получения образования была использована УСРС, предполагающая большую предварительную подготовку со стороны преподавателя в виде заданий, вопросов, материалов для анализа.

Выбор дисциплины обусловлен тем, что мы столкнулись с проблемной ситуацией: необходимостью организации эффективного учебного процесса в рамках данного учебного предмета в ситуации ограничения по количеству часов нагрузки на предмет, а на заочной форме получения образования — и в ситуации невозможности организации ознакомительных выходов в учреждения здравоохранения, что затрудняет формирование именно когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры будущих профессионалов.

Образовательный стандарт Республики Беларусь фиксирует образовательные компетенции, которые должен приобрести обучаемый в рамках данного курса. Студент должен знать феноменологию нарушений психических функций и проявления психических расстройств; уметь выделять нарушенные психические функции и определять ведущий синдром при нарушениях психики; владеть навыками интерпретации кодов основных психических и поведенческих расстройств согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем 10-го пересмотра и Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья.

Специфика и сложность данного учебного курса заключается в том, что усвоенный теоретический материал даже при условии качественного заучивания основных симптомов, синдромов, нарушений не переносится автоматически студентами в повседневную жизнь.

В начале изучения дисциплины учебный материал по каждому выделенному расстройству был заранее подготовлен нами в цифровом формате, подобраны видеоматериалы и фрагменты произведений художественной литературы (художественная психопатология) по каждому нарушению. Каждый испытуемый экспериментальной выборки, в отличие от контрольной выборки, получил весь подготовленный материал.

На следующем этапе исследования студенты, вошедшие в состав экспериментальной выборки, были разделены на микрогруппы. За каждой микрогруппой было закреплено конкретное психическое нарушение, которое она презентовала в ходе практических занятий в соответствии с предложенным планом. В ходе презентации нарушения проводился групповой анализ психопатологической симптоматики, представленной в предложенных видеоматериалах и художественных произведениях.

На протяжении всего учебного курса в контрольной и экспериментальной выборках исследования производилась оценка знаний контрольными и оценочными методами. В качестве оценочных средств знаний студентов, полученных за время изучения дисциплины, выступали тестовые задания по каждой изученной теме, самостоятельный анализ предложенного видеофрагмента или художественного произведения на предмет основной симптоматики нарушения, итоговый контроль. Данные методы отражают результативность выбранных организационных компонентов и позволяют следить за ходом формирования профессиональных компетенций и когнитивного компонента психологической культуры.

На завершающем этапе исследования для оценки эффективности применения УСРС при формировании когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры будущих профессионалов была применена итоговая оценочная шкала, позволяющая оценить уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций и психологической культуры студентов.

Вслед за Е. В. Старченко, мы выделили три уровня оценивания — пороговый, средний и повышенный.

Пороговый уровень характеризуется инертным и шаблонным характером познавательной деятельности, отсутствием профессиональной мотивации и ценностной профессионально-психологической установки к ней. Выполняемые действия (анализ видеоматериалов, текстов, выполнение тестовых заданий, участие в представлении выданных заданий) осознаны частично, целенаправленность их неустойчива; не развито рефлексивное, логическое мышление, многое понимается интуитивно; действия ограничиваются механическим решением шаблонных задач с решениями, отработанными по алгоритму.

Средний уровень характеризуется достаточными теоретическими и практическими знаниями. Самостоятельная деятельность зависит от требований преподавателя и мотивирована необходимостью выполнения учебных заданий и получения хороших оценок. Студент осознаёт цели и результаты деятельности, однако направленность на саморазвитие, самоанализ и самосовершенствование полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности и научно-исследовательской работе отсутствует. Действия направлены на решение задач диагностического типа, предусматривающих выбор оптимального решения из уже имеющихся вариантов, т. е. задач с коррекцией имеющегося алгоритма.

Повышенный уровень — высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности. Познавательная деятельность носит творческий самостоятельный характер, студент осознаёт цели и результаты своей деятельности; сформирована направленность на саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование и профессиональную рефлекссию; ярко выражена профессионально-психологическая установка на достижения и успех в профессиональной деятельности; действия направлены на решение задач эвристического типа, требующих творческого и самостоятельного подхода, оригинальных решений. У студента сформирована положительная профессиональная направленность, ярко выражен профессиональный характер действий и устойчивая профессиональная мотивация.

Заключение

Результаты выполнения всех видов заданий за время прохождения данного учебного курса согласуются с уровнями оценивания сформированности профессиональных компетенций и когнитивного компонента психологической культуры следующим образом: пороговый уровень — 4—5 баллов; средний — 6—8; повышенный уровень — 9—10 баллов.

Анализ полученных результатов исследования с помощью методов математической статистики (ψ^* -критерий Фишера) позволяет говорить о том, что в экспериментальной выборке сформирован более высокий уровень ($p \leq 0,05$) профессиональной компетенции, опирающийся на практические умения и навыки, в то же время уровень «знаний» как теоретический компонент ниже, чем в контрольной выборке, что согласуется с представлениями о профессиональных компетенциях как практических умениях.

Представленная в статье форма организации УСРС в рамках учебной дисциплины «Основы психопатологии» для специальности «Логопедия» эффективна для формирования когнитивного (интеллектуального) компонента психологической культуры будущих профессионалов и может быть использована при работе со студентами как дневной, так и заочной форм получения образования.

Разработанная авторами методика позволяет в максимально ограниченные временные сроки вербально и визуально ознакомить студентов с основными нарушениями психики и сформировать элементарные практические навыки и умения в соответствии с выделенными профессиональными компетенциями.

Список цитируемых источников

1. Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и методика развития. М. : Воскрес. тип., 2007. 248 с.
2. Янчук В. А. Психологическая культура современного руководителя учреждения образования // Кіраванне ў адукацыі. 2009. № 6. С. 4—9.
3. Романов К. М., Романова О. Н. Психологическая культура человека. Саранск : Копир, 2007. 156 с.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.

8. Безюлева, Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессион. образование. 2005. № 12. С. 25—30.

9. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к образованию // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23—29.

10. Хуторской А.: 1) Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народ. образование. 2003. № 5. С. 55—61 ; 2) Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народ. образование. 2003. № 2. С. 58—64.

11. Там же.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2016

УДК 159.9

Т. Е. Яценко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ О ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ ПЕДАГОГОВ

В статье актуализируется проблема ролевого виктимного поведения обучающихся и важность владения педагогами виктимологическими компетенциями, необходимыми для их девиктимизации. Раскрываются различия в представлениях администрации, обучающихся, педагогов-психологов учреждений общего среднего образования об уровне владения педагогами виктимологическими компетенциями, а также представления самих педагогов. Обозначаются рекомендации по формированию виктимологических компетенций у субъектов образования.

Ключевые слова: виктимологические компетенции, девиктимизация, ролевое виктимное поведение, социально-психологические компетенции.

Введение

В настоящее время внимание специалистов различного профиля привлекает недавно обозначенная в психологии категория обучающихся — демонстрирующие ролевое виктимное поведение. Это

© Яценко Т. Е., 2016

дети из социально незащищённых семей, воспитывающиеся в опекунских семьях и учреждениях интернатного типа; инвалиды; стигматизированные; страдающие хроническими заболеваниями; подвергающиеся психологической виктимизации в семье и др.

Анализ исследований О. О. Андронниковой [1], М. А. Одинцовой [2], А. Б. Серых [3], Н. Ю. Чернобровкиной [4] позволяет заключить, что виктимное поведение имеет субъективно-социальную обусловленность.

Субъективная детерминация ролевого виктимного поведения выражается в принятии ролевой виктимной позиции (виктификация). Ролевая виктимная позиция, согласно О. О. Андронниковой, выражается в убеждённости человека в том, что он является жертвой даже при отсутствии объективных показателей [5]. Как отмечает А. Б. Серых, принятие позиции жертвы определяет формирование качеств, противоположных субъектным качествам: неспособность к рассмотрению себя и социального окружения как ценности и целостности, потеря самостоятельности в действиях и др. [6]. Виктимных обучающихся также отличает инфантильность, пассивность, ведомость, неуверенность, ожидание помощи извне, непринятие ответственности за свою жизнь, зависимость, убеждённость в своей беспомощности, неприятие себя.

Ролевая виктимная позиция не всегда сопряжена с виктимной деформацией личности. Она может быть следствием социальной хитрости человека [7] (позиционирование себя как жертвы обстоятельств не сочетается с самоопределением себя как «страдающей стороны») или неверного представления о виктимном поведении как социально приемлемом и одобряемом. Поскольку ролевая виктимная позиция проявляется и формируется в межличностном взаимодействии, то, на наш взгляд, она сопряжена с образом «Я—Другие» и ожиданиями участливого, снисходительного, помогающего, заботливого отношения от микросоциума.

Средовая детерминация виктимного поведения проявляется в приверженности социального окружения применению виктимизирующих воздействий, нарушающих личностные границы ребёнка и препятствующих осознанию им себя как субъекта жизни.

Ролевое виктимное поведение обучающихся порождает проблему виктимизации и ревиктимизации в семейных, учебно-про-

фессиональных и межличностных отношениях. В связи с этим актуализируется проблема девиктимизации виктимных обучающихся. Применительно к образовательной среде основным агентом их девиктимизации выступает педагог, максимально включённый в межличностное взаимодействие и совместную деятельность с ними по сравнению с другими специалистами учреждения образования. Как следствие, педагогам необходимо владеть социально-психологическими компетенциями в области девиктимизации или виктимологическими компетенциями (далее — ВК).

Формирование у педагогов ВК предполагает существенную трансформацию их представлений об оптимальном педагогическом взаимодействии в системе «учитель — виктимный ученик», позиции педагога и виктимного ученика в образовательном процессе, коррекцию их понимания личностных свойств виктимных обучающихся. Эффективность такой работы во многом будет определяться признанием самими педагогами важности владения ВК и переживанием их дефицита у себя, выявление которого возможно в процессе рефлексивной диагностики.

Основная часть

Целью нашего исследования выступило изучение представлений педагогов с различным стажем педагогической деятельности об уровне владения ими ВК и сопоставление их представлений с оценками других субъектов образовательного процесса (администрация, педагоги-психологи, обучающиеся).

Диагностический инструментарий исследования составили анкеты, в которых был предложен перечень из 20 ВК педагогов и 5-балльная шкала оценки. Обработка полученных данных осуществлялась с применением методов статистического анализа (вычисление апостериорного критерия Дункана в рамках однофакторного дисперсионного анализа (D)).

Выборка исследования была представлена 971 респондентом учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. Из них 47 представителей администрации, 148 обучающихся (обладающих личностной суверенностью), 35 педагогов-психологов, 93 педагога со стажем профессиональной деятельности до 5 лет, 67 педагогов со стажем 6—10 лет, 100 педагогов со

стажем 11—15 лет, 134 педагога со стажем 16—20 лет, 151 педагог со стажем 21—25 лет, 161 педагог со стажем более 25 лет.

Включение в выборку исследования обучающихся, обладающих личностной суверенностью, обусловлено тем, что они, в отличие от виктимных учеников, ориентированы на построение взаимодействия с педагогами на основе уважения собственных и чужих личностных границ, что является ведущим принципом девиктимизации.

В большей степени согласованными оказались оценки уровня владения педагогами ВК, выставленные администрацией и обучающимися. Их мнения статистически значимо не различались (D равно 0,3). Они указали на средний уровень владения педагогами ВК группы «фасилитативные компетенции (ФК)» ($M_{\text{адм}}$ составляет 3,2; $M_{\text{обуч}}$ — 3,3); признали, что педагоги периодически проявляют во взаимодействии с виктимными обучающимися межличностное доверие и оптимизм, осуществляют их конструктивную критику, оказывают им эмоциональную и интеллектуальную поддержку, выстраивают конгруэнтную коммуникацию; отметили непоследовательность поведения педагогов, их склонность в равной степени оказывать на виктимных детей как девиктимизирующее, так и виктимизирующее воздействие (позитивное подкрепление виктимного поведения, негативная реакция на их попытки проявления субъектности, содействие открытию ими преимуществ виктимного поведения). По мнению администрации и обучающихся, педагоги только в 50% ситуаций облегчают персонализацию виктимных учеников и содействуют расширению области их приватности.

Представители администрации (M равно 3,2) и обучающиеся (M составляет 3,2) констатировали средний уровень владения педагогами ВК группы «медиативные компетенции (МК)» (D — 0,6); признали, что педагоги периодически содействуют самостоятельному урегулированию виктимными обучающимися конфликтов и построению конструктивных отношений с одноклассниками, прибегают к их убеждению и положительному оцениванию, стимулируют к демонстрации субъектной позиции. Вместе с тем им не чужды действия, препятствующие или снижающие мотивацию виктимных обучающихся к проявлению суверенного поведения

(осуществление выбора за них, сообщение своего решения как окончательного, оценивание через сравнение с другими учениками).

Администрация (M равно 3,2) и обучающиеся (M — 3,3) указали на средний уровень владения педагогами ВК группы «компетенции справедливого отношения (КСО)» (D — 0,4). Они считают, что педагоги непоследовательны в справедливом определении поощрения и наказания виктимных обучающихся, проявлении требовательности и ролевой гибкости в общении. Педагоги предпринимают успешные попытки преодоления манипуляции со стороны виктимных обучающихся, относятся к ним как к субъектам деятельности. Содействие им в преодолении виктимного поведения сочетается с его игнорированием, проявлением снисхождения, низкой вариативностью взаимодействия.

Обучающиеся (M составляет 3,4) и администрация (M равно 3,4) заключили, что педагогам присущ средний уровень владения ВК группы «компетенции принятия ученика (КПУ)» (D — 0,9). Согласно их ответам, педагоги периодически демонстрируют в общении с виктимными обучающимися толерантность, открытость, безоценочное отношение, т. е. содействуют приобретению ими опыта переживания позитивного отношения социума к их психологическому пространству, развитию смелости в самопредъявлении. В то же время педагоги склонны устанавливать условия ценности личности виктимных обучающихся, проявлять обусловленное позитивное внимание, применять «Ты-высказывания» и закрытые способы выражения чувств.

Обучающиеся (M равно 3,0) и администрация (M — 3,3) убеждены в том, что ВК группы «компетенции содействия автономии (КСА)» сформированы у педагогов на среднем уровне. Вместе с тем администрация, по сравнению с обучающимися, указывает на меньшую представленность данных ВК во взаимодействии педагогов с виктимными учениками (D составляет 0,02 при уровне значимости $p < 0,05$). С её точки зрения, педагоги периодически демонстрируют межличностное понимание виктимных обучающихся, осуществляют компетентное слушание, содействуют приобретению ими опыта автономного поведения и формируют у них мотивацию достижения успеха. В то же время они применяют воздействия, стимулирующие таких обучающихся к зависимому

поведению, к деятельности через применение угроз, приводящих к снижению их активности.

Оценки педагогов-психологов статистически значимо отличаются от оценок, выставленных администрацией и обучающимися. Педагоги-психологи указали на уровень ниже среднего владения педагогами ВК: ФК, МК, КПУ и КСО ($D_{\text{пс.-адм}} = D_{\text{пс.-обуч}} = 0,00$ при уровне значимости $p < 0,01$), КСА ($D_{\text{пс.-адм}} = 0,04$ при уровне значимости $p < 0,05$ и $D_{\text{пс.-обуч}} = 0,00$ при уровне значимости $p < 0,01$). Это детерминировано, на наш взгляд, рядом факторов. Во-первых, психологи проявили большую критичность при оценивании ВК педагогов. Во-вторых, они руководствовались научными психологическими знаниями в области виктимного поведения и девиктимизации личности. В-третьих, для психологов очевидно, что важный показатель сформированности у педагогов ВК — не только процессуальный аспект последних (характер педагогического взаимодействия), но и результативный — минимизация проявлений виктимного поведения обучающихся.

Очевидно, что администрация и обучающиеся завышают оценки уровня сформированности ВК у педагогов. Установленный факт может быть обусловлен следующим. Источник представлений администрации о ВК педагогов — наблюдение. Поэтому могла иметь место ошибка центральной тенденции, проявляющаяся в склонности избегать крайних оценок вследствие убежденности в том, что нормативные (средние) показатели встречаются гораздо чаще. Кроме того, более позитивное представление администрации и обучающихся о состоянии ВК педагогов — свидетельство того, что они акцентировали внимание на субъектности педагогов, не исключая и игнорирования виктимных паттернов поведения обучающихся. Рассматривая проблему готовности педагогов к работе с виктимными детьми, О. О. Андронникова отмечает, что педагог, обладающий субъектностью, признаёт ценность своей личности, рефлексивно осмысливает себя как субъекта жизни и деятельности, способен воспринимать виктимных учеников как субъектов и выстраивать с ними субъект-субъектное взаимодействие [8]. Наличие субъектной позиции у педагога сопряжено со структурированием и конструктивной защитой собственных личностных границ, отсутствием стремления нарушать личностные гра-

ницы обучающихся, однако не обеспечивает способность стимулировать виктимных детей к восстановлению личностных границ и принятию позиции субъекта деятельности и общения.

В силу отсутствия знаний о принципах и содержании девиктимизации виктимной личности и правилах взаимодействия с ними администрация и обучающиеся не учитывали низкую представленность педагогических воздействий, направленных на коррекцию виктимного поведения обучающихся. Личностная суверенность вне специальных психологических знаний и умений не гарантирует выбор педагогом верной тактики взаимодействия с виктимными обучающимися и результативность их девиктимизации. Можно констатировать, что завышение оценок уровня владения педагогами ВК отражает преобладание у обучающихся и администрации имплицитных знаний о стратегиях взаимодействия с виктимными личностями над эксплицитными знаниями.

Исследование показало наличие статистически значимого расхождения между самооценками педагогов (вне зависимости от стажа профессиональной деятельности) уровня владения ими группами ВК и оценками других групп респондентов (обучающиеся, администрация, психологи): D равно 0,00 при уровне значимости $p < 0,01$. Педагоги оценивают себя значимо выше, чем другие субъекты образования. Установленный факт свидетельствует:

- о переоценке педагогами своих возможностей в области девиктимизации обучающихся с ролевым виктимным поведением;
- наличии неточных представлений о содержании и диагностических критериях ВК;
- воздействии на виктимных обучающихся без учёта реальной ситуации и с опорой на житейские психологические знания, что обуславливает расхождение между предполагаемой и реальной эффективностью взаимодействия;
- переносе с результата педагогического воздействия на намерение, информированность о психологической специфике взаимодействия с виктимными индивидами, попытку девиктимизации обучающихся.

Завышение педагогами оценок уровня сформированности у себя ВК может быть также обусловлено действием механизмов психо-

логической защиты, позволяющих поддерживать высокую профессиональную самооценку.

Результаты исследований И. В. Макаровской показали, что завышение самооценки компетенций — признак низкого уровня их сформированности у педагогов [9, с. 127]. Поэтому очевидно, что педагогам свойственен преимущественно уровень ниже среднего владения ВК, который ими не осознаётся. Это существенно осложняет их включение в программы, направленные на подготовку к решению задачи девиктимизации виктимных обучающихся. В этом случае необходимо проведение психологами дополнительной работы, направленной на преодоление их психологического сопротивления изменениям, в ходе которой они смогли бы осознать и принять факт низкого уровня владения ВК.

Молодые педагоги, стаж деятельности которых не превышал 5 лет, более высоко оценили свой уровень владения КПУ (таблица 1).

Установленный факт согласуется с научными исследованиями, подтверждающими, что молодые педагоги проявляют большую терпимость к обучающимся по сравнению с другими возрастными группами учителей. Они склонны к самопознанию, более критичны к себе, легче воспринимают ситуацию оценивания их профессиональных качеств и умений [10].

Т а б л и ц а 1 — Значения апостериорного критерия Дункана для оценок педагогов со стажем до 5 лет

Группа ВК	{1} M равно 4,00	{2} M равно 4,01	{3} M равно 4,08	{4} M равно 4,25	{5} M равно 4,10
ФК {1}	—	0,903201	0,385510	0,004459**	0,299998
МК {2}	0,903201	—	0,419902	0,005492**	0,334767
КСО {3}	0,385510	0,419902	—	0,040770*	0,822730
КПУ {4}	0,004459**	0,005492*	0,040770*	—	0,053997''
КСА {5}	0,299998	0,334767	0,822730	0,053997''	—

Примечание. Здесь и далее в таблицах знак «*» указывает на значимые различия; «**» — на очень значимые различия, «''» — на тенденцию к различиям.

Педагоги, стаж профессиональной деятельности которых составляет от 6 до 20 лет, не осуществляют дифференцированной оценки групп ВК: отсутствуют статистически значимые различия. У учителей со стажем деятельности свыше 16 лет начинают активизироваться механизмы психологической защиты, снижающие критичность в отношении своих профессиональных умений [11]. Как следствие, ситуации, отражающие отсутствие ВК, вытесняются из их сознания или отрицаются. В действие могут вступать механизмы рационализации, защитной экстернатности и селективного игнорирования.

Педагоги со стажем педагогической деятельности 21—25 лет критично оценили у себя уровень сформированности КСО (таблица 2). По их мнению, они владеют ими в меньшей степени, чем другими группами ВК.

Данный факт может быть определён тем, что КСО (быть справедливым в поощрении и наказании, обладать требовательностью и ролевой гибкостью) в большей степени связаны с реализацией оценочной функции, ставшей привычной для педагога, а также с исполнением социальной роли учителя, априори предполагающей доминантность, большие права по сравнению с ролью ученика. Может иметь место явление, при котором проявление педагогами со стажем 21—25 лет позитивной или негативной избирательности педагогического общения в отношении виктимных учащихся не осознаётся или трактуется как объективно обоснованное и справедливое.

Т а б л и ц а 2 — Значения апостериорного критерия Дункана для оценок педагогов со стажем 21—25 лет

Группа ВК	{1} M равно 4,03	{2} M равно 4,09	{3} M равно 4,30	{4} M равно 4,14	{5} M равно 4,17
ФК {1}	—	0,484575	0,005574**	0,241579	0,159031
МК {2}	0,484575	—	0,033053*	0,582877	0,424423
КСО {3}	0,005574**	0,033053*	—	0,096262''	0,145923
КПУ {4}	0,241579	0,582877	0,096262''	—	0,759766
КСА {5}	0,159031	0,424423	0,145923	0,759766	—

Прослеживается тенденция к более низкой оценке педагогами, стаж деятельности которых превышает 26 лет, ФК (таблица 3).

Данный факт детерминирован, на наш взгляд, высокой степенью вероятности переживания учителями указанной возрастной категории синдрома эмоционального выгорания, при котором наблюдается экономия эмоциональных ресурсов, снижение эмпатии, рост пессимизма, личностная отстраненность [12].

Заключение

Проведённое нами исследование показало, что педагоги не осознают низкий уровень владения ВК. Это может приводить к росту напряжения и психологического отчуждения в отношениях с обучающимися, закреплению у последних виктимных паттернов поведения. Стаж педагогической деятельности не обеспечивает повышение уровня владения ВК и развитие их рефлексии. Эмпирически выявлено, что педагоги с различным стажем профессиональной деятельности переживают дефицит определённой группы ВК: стаж до 5 лет — все группы ВК (за исключением КПУ); от 21 до 25 лет — все группы ВК (за исключением КСО); от 26 лет и более — ФК. Вероятно, данные периоды сопряжены со снижением психологического сопротивления изменениям, что может быть учтено при организации психологического сопровождения педагогов. Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 6 до 20 лет отличаются сниженной

Т а б л и ц а 3 — Значения апостериорного критерия Дункана для оценок педагогов со стажем от 26 лет

Группа ВК	{1} M равно 4,15	{2} M равно 4,27	{3} M равно 4,33	{4} M равно 4,27	{5} M равно 4,30
ФК {1}	—	0,074308''	0,012642*	0,077762''	0,036122*
МК {2}	0,074308''	—	0,429375	0,903820	0,698220
КСО {3}	0,012642*	0,429375	—	0,385852	0,646794
КПУ {4}	0,077762''	0,903820	0,385852	—	0,635540
КСА {5}	0,036122*	0,698220	0,646794	0,635540	—

рефлексией состояния ВК, склонны отрицать наличие у себя трудностей во взаимодействии с виктимными учениками, что требует осуществления их подготовки к девиктимизации через занятия, не затрагивающие реальность образовательной среды.

Обучающиеся и администрация не владеют верными представлениями о сущности девиктимизации, что может опосредовать применение виктимизирующих воздействий в общении с одноклассниками (со стороны учеников) или отрицание важности целенаправленной работы по повышению уровня психологической компетентности педагогических кадров (со стороны администрации).

В связи с этим необходимым является организация комплексного психологического сопровождения всех субъектов образования, обеспечивающего повышение эффективности взаимодействия с обучающимися, демонстрирующими ролевое виктимное поведение.

Список цитируемых источников

1. Андронникова О. О.: 1) Модели девиктимизации человека с ролевой позицией жертвы в социокультурном пространстве [Электронный ресурс] // Современ. проблемы науки и образования. 2015. № 1. С. 1—8 ; 2) Субъектная позиция педагога как условие готовности к работе с виктимными детьми // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 169—172.
2. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография. Самара : Бахрах-М, 2013. 160 с.
3. Серых А. Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. М., 2005. 356 л.
4. Чернобровкина Н. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности разного виктимного типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ун-т Рос. акад. образования. М., 2013. 24 с.
5. Андронникова О. О. Модели девиктимизации человека с ролевой позицией жертвы в социокультурном пространстве. С. 3.
6. Серых А. Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми.
7. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности.
8. Андронникова О. О. Субъектная позиция педагога как условие готовности к работе с виктимными детьми. С. 171.
9. Макаровская И. В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб., 2003. 196 л.
10. Клюева Н. В. Педагогическая психология. М. : Владос-пресс, 2003. 209 с.
11. Там же. С. 97.
12. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.

Материал поступил в редколлегию 10.05.2016

Т. Е. Яценко¹, Н. П. Ващилко²

¹ Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи

² Государственное учреждение образования «Средняя школа № 15
г. Барановичи», Барановичи

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье актуализируется проблема перфекционизма современных подростков. Приводятся результаты эмпирического изучения проблемно ориентированных и эмоционально ориентированных копинг-стратегий у подростков, обладающих перфекционизмом, ориентированным на себя, на других, и социально предписанным перфекционизмом. Выделены и описаны половые различия в копинг-стратегиях подростков-перфекционистов.

Ключевые слова: перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на других; подростки; проблемно ориентированные копинг-стратегии; эмоционально ориентированные копинг-стратегии; социально предписанный перфекционизм.

Введение

В современном мире человек не только имеет возможность, но и вынужден осуществлять постоянный выбор источников информации, социальных ролей, моделей и способов поведения, собственных целей, круга общения, образа жизни. Множество социальных и личностных проблем (аддикции, правонарушения, конфликтность взаимоотношений) особенно обостряются в подростковом возрасте. Трудные ситуации, вызывая стрессовые реакции, обуславливают снижение эффективности функционирования подростков в межличностном взаимодействии и различных видах деятельности. Конструктивному преодолению подростками трудной жизненной ситуации могут препятствовать неадаптивные копинг-стратегии и патологический перфекционизм личности.

Перфекционизм, определяемый в широком смысле как стремление к совершенству во всех аспектах жизни, является одним из видов современной «культурной патологии» в рамках «культуры нарциссизма», требующим пристального изучения.

В подростковом и юношеском возрасте происходит развитие стиля совладающего поведения в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками. Представляет интерес изучение копинг-стратегий подростков, которым свойственен перфекционизм. Согласно А. А. Золотаревой, перфекционизм может выступать как позитивное, так и негативное личностное свойство, что актуализирует, на наш взгляд, важность его изучения у подростков, учитывая значение подросткового возраста для становления личности. Нормальные перфекционисты побуждаемы стремлением к успеху и способны учитывать собственные ресурсы и ограничения, ставят перед собой реалистичные цели и изменяют личные стандарты в соответствии с жизненной ситуацией. Невротические перфекционисты побуждаемы страхом неудачи и склонны к жёсткой самокритике, концентрации на нереалистичных стандартах и переживанию перманентной вины за собственный неуспех [1, с. 117].

Основная часть

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи компонентов перфекционизма и копинг-стратегий у подростков мужского и женского пола.

Базой исследования выступила общеобразовательная средняя школа № 15 Барановичей. Выборку исследования составили 100 человек, учащиеся 7—9-х классов: 50 девочек и 50 мальчиков.

Диагностический инструментарий исследования составили методики: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (адаптирована Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтык) и «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (адаптирована И. И. Грачевой). Вычисление взаимосвязи между копинг-стратегиями и компонентами перфекционизма у подростков осуществлялось в ходе корреляционного анализа (вычислялся коэффициент корреляции Пирсона).

Проанализируем копинг-стратегии подростков с перфекционизмом, ориентированным на себя.

Девочки подросткового возраста, для которых характерен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, чаще прибегают к проблемно ориентированным (принятие ответственности (r равно 0,30; p — 0,04) и эмоционально ориентированным (положительная переоценка (r равно 0,40; p — 0,004) копинг-стратегиям). Чем выше требования, предъявляемые девочками к себе, самодисциплина, самокритичность, самоконтроль, тем выше склонность признавать свою роль в возникновении проблемы и ответственность за её решение, склонность пытаться её самостоятельно решить наряду с самообвинением, готовностью анализировать своё поведение и искать причины актуальных трудностей в нём, переживанием чрезмерно сильного чувства вины. Девочки с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, рассматривают трудные ситуации как стимул для личностного роста.

Можно констатировать, что у девочек, отличающихся высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, есть возможность для личностного роста в процессе преодоления проблемной ситуации, для осознания своей роли в её возникновении и понимания необходимости модификации поведения. Но в то же время присутствует риск недооценки ими практических возможностей разрешения ситуации и риск неоправданной самокритики, блокирующей активные действия.

У мальчиков подросткового возраста наблюдается тенденция к возникновению обратной взаимосвязи перфекционизма, ориентированного на себя, и такой эмоционально ориентированной копинг-стратегии, как дистанцирование (r составляет $-0,23$; p — 0,12). Они редко пытаются преодолеть негативные переживания по поводу проблемы за счёт субъективного снижения её значимости и степени эмоциональной вовлечённости в её решение. Они редко обращаются к интеллектуальным приёмам: рационализация, переключение внимания, отстранение, юмор, обесценивание. Использование данной копинг-стратегии позволяет снизить субъективную значимость трудноразрешимых ситуаций и предотвратить интенсивные эмоциональные реакции на фрустрацию. Однако отрицательной стороной её применения является вероятность обесценивания собственных переживаний, недостаточно серьёзного отношения к ситуациям, требующим разрешения.

Можем констатировать, что девочки, которым характерен перфекционизм, ориентированный на себя, склонны к самосовершенствованию путём анализа и переоценки возникнувшей проблемы, мальчики — к снижению субъективного значения проблемы.

Проанализируем копинг-стратегии подростков с перфекционизмом, ориентированным на других.

Девочки подросткового возраста, которым свойственен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других, чаще применяют такую проблемно ориентированную копинг-стратегию, как конфронтация (r равно 0,33; p — 0,02). Девочки, которые отличаются чрезвычайно высокими требованиями к окружающим, в трудных ситуациях часто проявляют враждебность и агрессивное противостояние трудностям и стрессогенному воздействию.

Чем выше у мальчиков подросткового возраста уровень перфекционизма, ориентированного на других, тем реже они используют такие эмоционально ориентированные копинг-стратегии, как дистанцирование (r составляет $-0,46$; p — 0,01), самоконтроль (r равно $-0,43$; p — 0,02), бегство-избегание (r равно $-0,28$; p — 0,05). Мальчики, которые предъявляют высокие требования к окружающим, редко совладают со стрессогенными жизненными ситуациями посредством снижения их субъективной значимости и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию (дистанцирование), целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, стремления к самообладанию (самоконтроль), а также реагирования на трудности по типу уклонения (бегство-избегание). Мальчикам с выраженным перфекционизмом, ориентированным на других, практически не свойственны инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание или полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя.

Дистанцирование при умеренном использовании позволяет указанной категории мальчиков уменьшить степень негативного влияния на них трудноразрешимой ситуации. Самоконтроль даёт им возможность избегать эмоциогенных импульсивных поступков,

обеспечивает рациональный подход к проблемным ситуациям. Стратегия бегство-избегание, с одной стороны, делает возможным быстрое снижение мальчиками эмоционального напряжения в ситуациях стресса, с другой — делает невозможным решение проблемы, увеличивает вероятность накопления трудностей, даёт краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта.

Кроме того, у мальчиков, обладающих высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на других, наблюдается тенденция к применению таких проблемно ориентированных копинг-стратегий, как конфронтация (r равно 0,52; p — 0,09) и поиск социальной поддержки (r составляет 0,51; p — 0,10). Чем выше у мальчиков требования к окружающим, тем чаще они оказывают сопротивление возникающим трудностям, отстаивают свои интересы (конфронтация) и ориентированы на привлечение внешних (социальных) ресурсов, поиск информационной, эмоциональной и действенной поддержки (поиск социальной поддержки). Однако чрезмерно частое применение конфронтационного копинга обуславливает импульсивность в поведении мальчиков, враждебность, трудность планирования действий в стрессогенных ситуациях, а чрезмерное использование социальной поддержки формирует у них зависимую позицию.

Девочки и мальчики, обладающие перфекционизмом, ориентированным на других, склонны отстаивать свои интересы в трудных жизненных ситуациях. Кроме того, мальчикам не характерна импульсивность в действиях, уход от решения проблемы.

Проанализируем копинг-стратегии подростков с социально предписанным перфекционизмом.

Результаты нашего исследования говорят о том, что девочки, обладающие высоким уровнем социально предписанного перфекционизма, в трудных стрессогенных ситуациях отдают предпочтение как эмоционально ориентированным, так и проблемно ориентированным копинг-стратегиям: положительная переоценка (r равно 0,34; p — 0,02) и бегство-избегание (r — 0,34; p — 0,01), конфронтация (r — 0,44; p — 0,001). Наблюдается тенденция к возникновению прямой взаимосвязи между уровнем выраженности социально предписанного перфекционизма и частотой применения

такой проблемно ориентированной копинг-стратегии, как решение проблемы ($r = 0,23$; $p = 0,12$). С одной стороны, девочки стараются преодолевать проблемные ситуации за счёт целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учётом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. С другой стороны, они уходят от решения проблемы, удовлетворяя в большей степени свою потребность в снижении эмоционального напряжения посредством рассмотрения трудной жизненной ситуации как стимула для личностного роста, проявления агрессивности и враждебности по отношению к другим людям, демонстрации отрицательных эмоциональных реакций, отрицания проблемы, погружения в фантазии, употребления психоактивных веществ.

У мальчиков наблюдается тенденция к возникновению взаимосвязи между уровнем социально предписанного перфекционизма и приверженностью такой эмоционально ориентированной копинг-стратегии, как бегство-избегание ($r = 0,25$; $p = 0,09$). Они стремятся к быстрому снижению эмоционального напряжения в ситуации стресса, но не ориентированы на решение проблемы. Как следствие, высока вероятность накопления трудностей.

Чем выше у девочек уровень перфекционизма в целом, тем чаще они используют эмоционально ориентированную копинг-стратегию «положительная переоценка» (r равно $0,34$; $p = 0,01$) и проблемно ориентированную копинг-стратегию «конфронтация» ($r = 0,42$; $p = 0,003$). Иногда девочки применяют эмоционально ориентированную копинг-стратегию «бегство-избегание» (r составляет $0,23$; $p = 0,11$). Мальчики-перфекционисты редко обращаются к эмоционально ориентированным копинг-стратегиям «дистанцирование» (r равно $-0,30$; $p = 0,04$) и «самоконтроль» ($r = 0,52$; p равно $-0,09$).

Можно сделать вывод, что девочки-перфекционисты подросткового возраста осознают личную роль в возникающих трудностях, требовательны к себе (вплоть до негативных эмоциональных переживаний), с окружающими могут вступить в противостояние, в некоторых случаях могут отрицать либо полностью игнорировать проблемы, уклоняться от ответственности и действий по

разрешению возникших трудностей. У мальчиков-перфекционистов подросткового возраста многие копинг-стратегии ориентированы на скрытие подлинных эмоций и быстрый уход из психотравмирующей ситуации (таблица 1).

Заключение

Результаты эмпирического исследования позволяют заключить, что девочки, которым присущ перфекционизм, ориентированный на себя, предпочитают проблемно ориентированные (принятие ответственности) и эмоционально ориентированные (положительная переоценка) копинг-стратегии. Они стараются снизить значимость трудной ситуации, редко винят себя за случившееся, могут проявлять растерянность, используют поддержку окружающих людей. Мальчики, которым свойственен перфекционизм, ориентированный на себя, редко обращаются к эмоционально ориентированным копинг-стратегиям (дистанцирование). Они не отвлекаются от проблемы, используют собственные интеллектуальные ресурсы для её решения, редко игнорируют проблему.

Т а б л и ц а 1 — Различия в копинг-стратегиях подростков с различными видами перфекционизма

Группа подростков	Виды перфекционизма		
	ориентированный на себя	ориентированный на других	социально предписанный
Девочки	Часто принятие ответственности, положительная переоценка	Часто конфронтация	Часто положительная переоценка, бегство-избегание, конфронтация, решение проблемы
Мальчики	Редко дистанцирование	Редко дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание, конфронтация, поиск социальной поддержки	Часто бегство-избегание

Девочки, которым присущ перфекционизм, ориентированный на других, обращаются к проблемно ориентированным копинг-стратегиям (конфронтация). Им свойственно уменьшение значимости проблемы. Мальчики, обладающие перфекционизмом, ориентированным на других, редко используют такие эмоционально ориентированные копинг-стратегии, как дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание, а также проблемно ориентированные — конфронтация, поиск социальной поддержки.

Девочки, которым присущ перфекционизм, ориентированный на других, обращаются к проблемно ориентированным копинг-стратегиям (конфронтация). Им свойственно уменьшение значимости проблемы. Мальчики, обладающие перфекционизмом, ориентированным на других, редко используют такие эмоционально ориентированные копинг-стратегии, как дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание, а также проблемно ориентированные копинг-стратегии — конфронтация, поиск социальной поддержки. Мальчики с социально предписанным перфекционизмом демонстрируют приверженность эмоционально ориентированным копинг-стратегиям (бегство-избегание). Они редко прибегают к применению такой копинг-стратегии, как игнорирование.

Девочки в отличие от мальчиков более эффективно используют адаптивные возможности эмоциональных копинг-стратегий, что детерминировано особенностями воспитания в соответствии с гендерными стереотипами: поощрение эмоционального поведения у девочек и инструментального — у мальчиков.

Список цитируемых источников

1. Золотарева А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности // Психология и психотехника. 2012. № 3, Т. 42. С. 59—68.

Материал поступил в редколлегию 30.03.2016

Т. Е. Яценко¹, Т. И. Лушкевич²

¹ Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи

² Учреждение образования «Новомишский государственный профессиональный
лицей сельскохозяйственного производства», д. Новая Мышь, Барановичский р-н

ОБРАЗ «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО» У АУТОВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье обозначены основания актуальности проблемы исследования образа «значимого Другого» у современных подростков для их девиктимизации и эффективной социализации. Приводятся эмпирически выявленные содержательные характеристики эмоционального и когнитивного компонентов образа «значимого Другого», имеющегося у аутовиктимных подростков. Оценена вероятность вхождения различных представителей микросоциального окружения аутовиктимных подростков в категорию «значимых Других».

Ключевые слова: аутовиктимность, «значимый Другой», когнитивный компонент образа «значимого Другого», образ, подростки, эмоциональный компонент образа «значимого Другого».

Введение

Формирование личности происходит практически всю жизнь, но с точки зрения виктимологической профилактики подростковый возраст является наиболее важным. Подростки особенно уязвимы к виктимизирующим воздействиям и, соответственно, обладают повышенной предрасположенностью к развитию ролевого виктимного поведения [1]. Число подростков, для которых характерно исполнение роли жертвы в межличностном взаимодействии, согласно данным исследований российских учёных (О. О. Андронникова, Н. Л. Захарова, М. А. Одинцова), достигает 35%. Виктимную личность отличает эмоциональная неустойчивость, высокая степень нервно-психической напряжённости, тревожность, конформность, робость, доверчивость, лёгкая внушаемость [2].

Повышенную виктимность подростков обуславливают возрастные особенности психического развития (любопытство, жажда

приключений, доверчивость, внушаемость, беспомощность в конфликтных ситуациях). Однако основным внешним фактором возникновения и проявления виктимности у подростков является влияние близкого окружения и социальных институтов. Согласно Н. Ю. Чернобровкиной и М. А. Одинцовой, виктимное поведение — это результат глубокой деформации ценностно-смысловых ориентаций личности вследствие длительного пребывания в роли жертвы неблагоприятных условий социализации [3].

Ролевая виктимность приводит к усилению деструктивности «Я-концепции» подростков, осложнению их социально-психологической адаптации. В учебном коллективе, представленном виктимными подростками, в большей степени выражены психологические барьеры к освоению новых технологий, учебная тревога, снижающая эффективность группового обучения, страх самовыражения, блокирующий творческую активность личности [4].

Виктимные подростки способны провоцировать других людей на виктимизирующие воздействия, чувствительны к негативному влиянию окружающей среды, трудно усваивают положительный опыт поведения. Существенное значение для их девиктимизации имеют «значимые Другие», интенсивное формирование образа которых происходит именно в подростковом возрасте. «Значимые Другие» оказывают наибольшее влияние на установки подростков и их «Я-концепцию». «Значимый Другой» является для них одним из основных объектов идентификации. Так осуществляется социализация подростков через «значимого Другого».

По утверждению А. У. Хараш, воздействие «значимого Другого» на поведение подростков продолжается за пределами непосредственного общения с ними путём обращения к его образу [5]. В ряде работ (В. И. Кабрин, В. А. Петровский) было установлено, что образ «значимого Другого» изменяет эмоциональное состояние, когнитивные оценки ситуации и поведенческие стратегии личности, выступая в качестве «идеальной формы», «опоры» для построения собственного поведения. Таким образом, знания о характеристиках образа «значимого Другого» можно использовать для проектирования эффективной девиктимизации подростков.

Основная часть

Цель исследования — установить характер взаимосвязи образа «значимого Другого» и аутовиктимности подростков.

Выборку исследования составили 100 подростков (50 мальчиков и 50 девочек) в возрасте 12—13 лет. Исследование проходило на базе Государственного учреждения образования «Жемчужненская средняя школа» Барановичского района.

Образ «Я» рассматривается нами как аффективно-когнитивное представление о себе (М. И. Лисина, В. В. Столин, И. И. Чеснокова); образ «значимого Другого» — как динамическая система представлений о человеке, который является значимым, референтным. Соответственно структура образа «значимого Другого» есть сложное образование, включающее когнитивный (знания и представления о «значимом Другом») и аффективный (отношение к «значимому Другому») компоненты.

Изучение аутовиктимности подростков осуществлялось с помощью опросника М. А. Одинцовой «Тип ролевой виктимности». Для изучения когнитивного компонента образа «значимого Другого» были использованы следующие методики: «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» Т. Лири, «Личностный дифференциал (ЛД)» (вариант, адаптированный в ФГБУ «СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева»), модифицированный нами вариант методики исследования самооценки Дембо—Рубинштейна.

Методика «ЛД» позволила исследовать представление подростков о характеристиках «значимого Другого»: оценка (обладание социально желательными качествами), сила (обладание волевыми качествами) и активность (обладание экстравертированными чертами). В соответствии с инструкцией испытуемым необходимо было оценить по семибалльной шкале, каким полюсом 21 качества должен обладать другой человек, чтобы он был для них важным, значимым, чтобы его мнение и указания имели для них вес, чтобы они стремились соответствовать его требованиям.

Методика «ДМО» Т. Лири содержит 128 оценочных суждений, образующих восемь шкал и описывающих различные типы личности «значимого Другого» в зависимости от качеств, проявляемых им в межличностных отношениях.

Стимульный материал к модифицированному варианту методики исследования самооценки Дембо—Рубинштейна представлял собой рисунок с девятью линиями длиной по 10 см каждая. Линии символизировали собой следующие характеристики «значимого Другого»: возраст; пол; уважение и признание, которое он имеет со стороны других людей; успешность и достижения; властные полномочия; статус на работе (для взрослого) или в классе; наличие с ним только официальных отношений; наличие с ним неофициальных отношений (дружеских, приятельских, доверительных); наличие с ним родственных отношений. В соответствии с инструкцией подросткам нужно было на вертикальных линиях отметить знаком (X) степень важности обладания человеком характеристиками, чтобы он мог стать для них «значимым Другим».

Для изучения эмоционального компонента образа «значимого Другого» подростков использовались модифицированные варианты методик: «Цветовой тест отношения (ЦТО)» А. М. Эткинда и «Семантический дифференциал (СД)».

Методика «ЦТО» позволила изучить частично неосознаваемый уровень эмоционального отношения к «значимому Другому»; «СД» описывает осознаваемый эмоционально-оценочный компонент значения понятий и символов и опирается на эффект синестезии. Нами было разработано десять пар биполярных качеств. Подросткам было предложено оценить «значимого Другого», основываясь на своих впечатлениях об этом человеке и своём отношении к нему.

Рассмотрим когнитивный компонент образа «значимого Другого», имеющегося у аутовиктимных подростков.

Изучение взаимосвязи между показателями по методикам «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова) и «ДМО» (Т. Лири) позволило получить следующие данные. Установлено, что чем выше уровень выраженности игровой роли жертвы в поведении подростков, тем более важными личностными характеристиками «значимого Другого» они считают качества, относящиеся к типам личности:

– подозрительному (r равно 0,20; p — 0,04) — подозрительность, обидчивость, злопамятность, склонность к выражению недовольства всеми и постоянным жалобам на других людей;

– зависимому (r равно 0,23; p — 0,03) — неуверенность, склонность к страхам и опасениям, зависимость от чужого мнения, стремление соответствовать ожиданиям других людей.

Имеет место тенденция выделения подростками с высоким уровнем аутовиктимности при описании психологического портрета «значимого Другого» высокой степени свойственности ему качеств, характеризующих личность эгоистичного типа (r равно 0,17; p — 0,09) (эгоистичность, самовлюблённость, заносчивость, хвастливость, самодовольство) и низкой степени — качеств, отличающих личность альтруистического типа (r составляет $-0,17$; p — 0,09) (ответственность, деликатность, мягкость, доброта, сострадание, умение подбодрить и успокоить, бескорытность и отзывчивость).

Для аутовиктимных подростков характерны рентные установки на виктимное поведение. Они систематически прибегают к манипуляциям окружающими людьми, пытаясь вызывать жалость к себе. Очевидно поэтому в категорию «значимых Других» они включают лиц зависимого и альтруистического типа, которые позволяют нарушать собственные личностные границы и стремятся демонстрировать социально одобряемое поведение. Категория таких людей соответствует ожиданиям аутовиктимных подростков, вызывает у них доверие. Взаимодействие аутовиктимных подростков именно с такими людьми оказывается эффективным с точки зрения удовлетворения потребности виктимной личности в необоснованной помощи. Взамен аутовиктимные подростки готовы идти на ответные уступки для них, следовать их воле.

Обращает на себя внимание явное противоречие в характерологическом портрете «значимого Другого»: наряду с вышеуказанными качествами представлены качества, свойственные эгоистическому и авторитарному типам личности (характеризуют оппозиционную настроенность, стремление к доминированию). Данный факт можно обосновать тем, что для личности, длительное время испытывавшей виктимизирующие воздействия, характерно возникновение эффекта адаптации к виктимизации (И. А. Фурманов), при котором агрессивное поведение других людей рассматривается как норма и условие уважения. Вероятно, аутовиктимные подростки привыкли к своей отрицательной значимости: к тому, что получают «негативное» внимание от людей, склонных к наруше-

нию личностных границ. Получается, что «значимыми Другими» для аутовиктимных подростков выступают те, кто позитивно либо негативно подкрепляет их ролевое виктимное поведение. Те, кто демонстрирует нейтральное отношение к их виктимному поведению либо пытается выстраивать ассертивные отношения, в категорию «значимых Других» не попадают.

Изучение взаимосвязи между показателями по методикам «Тип ролевой виктимности» и «ЛД» позволило получить следующие результаты. Обнаружена тенденция к обратной связи между уровнем аутовиктимности подростков и выраженностью в описываемом ими образе «значимого Другого» качеств, составляющих факторы «оценка», «сила» и «активность». С увеличением у подростков уровня аутовиктимности уменьшается значимость для них позитивных качеств как основания включения человека в категорию «значимый Другой» (r равно $-0,20$; $p = 0,05$). Чем выше уровень аутовиктимности подростков, тем в меньшей степени они описывают «значимого Другого» как носителя позитивных, социально желательных качеств (обаятельный, добросовестный, справедливый, честный и т. д.). Установленный факт можно обосновать тем, что очень часто виктимные личности «значимыми Другими» считают тех, кто сильнее, кто применяет насилие, т. е. агрессоров, и склонны быть невосприимчивыми к демократичным людям. Так происходит в силу того, что виктимные подростки инфантильны, не хотят брать на себя ответственность за происходящее, в то время как виктимизатор, проявляя авторитарное отношение, сам принимает все решения, касающиеся жизненно важных для жертвы вопросов.

Чем выше уровень аутовиктимности подростков, тем в большей степени они описывают «значимого Другого» как человека, для которого характерны недостаточный самоконтроль, неспособность держаться принятой линии поведения, низкий уровень развития волевых качеств личности (независимость, решительность, уверенность, самостоятельность, сила воли) (r равно $-0,17$; $p = 0,09$). Данный факт можно объяснить психологическими механизмами, формирующимися у личности, подверженной психологической виктимизации: идентификация с агрессором, снижение чувствительности к виктимизирующим воздействиям.

Для аутовиктимных подростков «значимый Другой» — это человек, для которого свойственна интровертированность в большей степени, чем экстравертированность (молчаливость, замкнутость, пассивность, спокойствие, невозмутимость) (r равно $-0,18$; p — $0,07$). Аутовиктимные подростки общительны, контактны, а интроверты не занимают коммуникативное пространство, предоставляя аутовиктимным подросткам возможность для самораскрытия.

Исследуя корреляцию между уровнем аутовиктимности подростков, определённым с помощью методики «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова), и характеристиками «значимого Другого», установленным по методике Дембо—Рубинштейна, мы не выявили значимой взаимосвязи и тенденции к взаимосвязи. Значит, на когнитивном уровне для аутовиктимных подростков, исполняющих игровую роль жертвы, «значимым Другим» может выступать человек вне зависимости от наличия с ним официальных/неофициальных и родственных/приятельских отношений, а также вне зависимости от его успешности/неуспешности, достижений, социального статуса, пола и возраста. Перечисленные характеристики не являются определяющими для включения аутовиктимными подростками человека в группу «значимых Других».

Рассмотрим эмоциональный компонент образа «значимого Другого», имеющегося у аутовиктимных подростков.

«Значимый Другой» скорее не симпатичен аутовиктимным подросткам, чем симпатичен (среднее значение составляет $3,22$). Хотя корреляционный анализ показателей по методике «Тип ролевой виктимности» (шкала «игровая роль жертвы») и методике «ЦТО» А. М. Эткинда показал отсутствие взаимосвязи между выраженностью у подростков склонности исполнять игровую роль жертвы в межличностном взаимодействии и валентностью (позитивное/негативное) неосознаваемого эмоционального отношения к «значимому Другому». Значит, невозможно дать однозначный ответ о наличии позитивного/негативного эмоционального отношения аутовиктимных подростков к «значимому Другому».

Рассмотрим различия в привлекательности «значимого Другого» и других людей для аутовиктимных подростков, установленные посредством вычисления критерия Стьюдента между показателями по методике «ЦТО» А. М. Эткинда.

Установлена схожесть эмоционального отношения к «значимому Другому» и к следующим категориям людей: родители (t_m равно 0,72; $p = 0,48$ и $t_{п.}$ — 0,71; $p = 0,48$), сиблинги ($t_{бр./с}$ составляет 0,07; $p = 0,95$), друзья (t_d — 0,80; $p = 0,43$). Образы данных людей вызывают у аутовиктимных подростков негативные эмоции низкой интенсивности. Соответственно, именно отмеченная категория людей может составлять потенциальную группу «значимых Других», если опираться на критерий эмоционального отношения. «Значимые Другие» для аутовиктимных подростков — это те, с кем они состоят в родственных или доверительных межличностных отношениях.

Не попадают в группу «значимых Других» незнакомые люди, родители друзей: выявлены статистически значимые различия в эмоциональной составляющей отношения к ним и к «значимым Другим» (t_n равно $-3,23$; $p = 0,00$ и $t_{р. др}$ составляет $-2,64$; $p = 0,01$). Интересен тот факт, что категории людей, с которыми могут быть установлены только формальные недлительные отношения, вызывают у аутовиктимных подростков более позитивное эмоциональное отношение, чем «значимый Другой».

Неоднозначным является ответ на вопрос о вхождении учителей, руководителей кружков и одноклассников в группу «значимых Других» аутовиктимных подростков, поскольку установлена лишь тенденция к различию в эмоциональном отношении к ним и к «значимым Другим» (t_y равно $-1,62$; $p = 0,12$ и $t_{р. кр}$ составляет $-1,72$; $p = 0,10$). Решение этого вопроса во многом зависит от других факторов и варьирует в каждом случае. Можно предположить, учитывая выявленные выше закономерности, что перечисленные категории субъектов образования будут причисляться аутовиктимными подростками к «значимым Другим», если взаимодействие с ними будет носить пролонгированный, устойчивый и доверительный характер.

Не определены различия в валентности (среднее значение составляет 3,22) и нормативном показателе (среднее значение — 3,29) «значимого Другого» ($t_{норм}$ равно $-0,15$; $p = 0,89$), что указывает на отсутствие амбивалентного отношения аутовиктимных подростков к нему.

Исследуя корреляцию между уровнем аутовиктимности подростков, определенным с помощью методики М. А. Одинцовой и показателями по методике «СД», мы получили определённые

результаты. Имеет место обратная взаимосвязь между склонностью подростков исполнять игровую роль жертвы в межличностном взаимодействии и негативным отношением к «значимому Другому», что выражается в указании подростками преимущественно его отрицательных характеристик: плохой (r равно $-0,22$; $p = 0,02$), неприятный (r составляет $-0,20$; $p = 0,04$), грубый (r равно $-0,22$; $p = 0,02$), отвратительный (r составляет $-0,20$; $p = 0,04$), сомнительный (r равно $-0,24$; $p = 0,01$), подлый (r равно $-0,22$; $p = 0,02$), тёмный (r составляет $-0,17$; $p = 0,07$). Значит, у аутовиктимных подростков образ «значимого Другого» негативно эмоционально окрашен.

Заключение

«Значимым Другим» для аутовиктимных подростков, исполняющих игровую роль жертвы в межличностных отношениях, является человек, проявляющий «подозрительный», «зависимый», «эгоистичный» и «альтруистический» типы межличностного поведения. Это человек, обладающий интровертированными чертами личности и низким уровнем развития волевых качеств, вызывающий неприятие и антипатию у других людей.

Для аутовиктимных подростков однозначными критериями включения человека в категорию «значимых Других» на когнитивном уровне не являются: наличие с ним официальных/неофициальных и родственных/приятельских отношений, его успешность, достижения, статус, пол и возраст.

Неосознаваемое и осознаваемое эмоциональное отношение аутовиктимных подростков к «значимому Другому» можно охарактеризовать в большей степени как негативное.

По критерию «схожесть эмоционального отношения» в категорию «значимых Других» аутовиктимные подростки включают родителей, сиблингов, друзей, т. е. людей, с которыми они состоят в родственных или доверительных межличностных отношениях.

Список цитируемых источников

1. Яценко Т. Е. Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2015. 32 с.
2. Глинко О. Д. Виктимность подростков. Причины, особенности проявления. Особенности психологического консультирования по телефону жертв насилия // Моск. город. психолого-педагог. журн. 2010. № 3. С. 43—52.
3. Чернобровкина Н. Ю., Одинцова М. А. Особенности ценностно-смысловой сферы виктимной личности : монография. М. : Науч. технологии, 2012. 258 с.
4. Яценко Т. Е. Роль педагога в девиктимизации учащихся в образовательной среде // Сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов : в 2 т. ; под общ. ред. В. Г. Шадурского. Вып. 11. Минск : Четыре четверти, 2014. Т. 1. С. 92—95.
5. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я» // Общение и развитие психики / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М., 1986. С. 31—46.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2016

Сведения об авторах

Аль Лами Али Абдулкадер, магистрант кафедры общей и социальной психологии второго года обучения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (Российская Федерация, Воронеж).

Бабылёва Ольга Николаевна, магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Башкирова Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Березнёва Янина Валерьевна, начальник отдела образования, спорта и туризма Барановичского районного исполнительного комитета (Республика Беларусь, Барановичи).

Быковская Екатерина Дмитриевна, преподаватель-стажёр кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Вашилко Наталья Петровна, учитель Государственного учреждения образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи», студентка V курса специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (Российская Федерация, Чувашская Республика, Чебоксары).

Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Института психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург).

Горанская Елена Игоревна, кандидат психологических наук, заведующий сектором аналитической работы филиала «Белорусское отделение Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС» Республиканского научно-исследовательского унитарного

предприятия «Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск).

Грицевич Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Гурьянова Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск).

Гусева Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (Российская Федерация, Чувашская Республика, Чебоксары).

Жерко Дарья Иосифовна, магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Жикин Михаил Александрович, студент факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Кишея Инна Леонидовна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Козел Валентина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Коломинский Яков Львович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Коптева Светлана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, первый проректор учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Краснова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и методологии университетского образования Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» (Республика Беларусь, Минск).

Леонова Наталья Михайловна, младший научный сотрудник сектора аналитической работы филиала «Белорусское отделение Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Черно-

бильской АЭС» Республиканского научно-исследовательского унитарного предприятия «Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск).

Лисова Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей и социальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (Российская Федерация, Воронеж).

Лушкевич Татьяна Ивановна, мастер учреждения образования «Новомишский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства» (Республика Беларусь, д. Новая Мышь), студентка V курса специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Мазилов Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль).

Малиновский Евгений Леонтьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Могучая Наталья Валерьевна, соискатель кафедры психологии Белорусского государственного университета (Республика Беларусь, Минск), психолог Витебского областного кардиологического диспансера (Республика Беларусь, Витебск).

Нестер Елена Федоровна, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Пилипчук Анна Николаевна, преподаватель-стажёр и магистрант кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Пузыревич Наталья Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Пуйман Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, декан гуманитарного факультета частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А. М. Широкова» (Республика Беларусь, Минск).

Радионова Ирина Борисовна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Рязева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Романюк Ксения Владимировна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Романюк Ольга Владимировна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Русак Наталья Викторовна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Солигорска» (Республика Беларусь, Солигорск).

Русецкая Людмила Александровна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Савчин Мирослав Васильевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина, Дрогобыч).

Селезёв Александр Алексеевич, старший преподаватель кафедры психологии, ответственный за научную работу на факультете педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Сленко Юрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль).

Станибула Степан Александрович, ассистент кафедры психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (Республика Беларусь, Гомель).

Тхорик Наталья Сергеевна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Черепанов Олег Анатольевич, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Республика Беларусь, Могилёв).

Черепанова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Республика Беларусь, Могилёв).

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Репозиторий БарГУ

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 6

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол
Технический редактор А. Ю. Сидоренко
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 09.12.2016. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 18,10. Уч.-изд. л. 15,30. Тираж 40 экз. Заказ 839.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи.
Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by.