

ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ПЛАН РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрывается сущность феномена девиктимизации с позиции субъектно-средового подхода. Раскрывается специфика применения девиктимизирующих, виктимизирующих, зависимых и игнорирующих коммуникативных интенций при реализации будущими педагогами различных групп социально-личностных компетенций в области девиктимизации учащихся. Приводятся результаты исследования интенционального плана речи будущих педагогов при взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися.

Ключевые слова: девиктимизация, социально-личностные компетенции, коммуникативные интенции.

Введение

Компетентностный подход в системе образования актуализирует проблему подготовки будущих педагогов, способных не только модернизировать образовательную систему в направлении повышения качества её академической составляющей, но и создавать условия, позволяющие формировать у учащейся молодёжи качества, востребованные в современном динамическом обществе: мобильность, инициативность, креативность, самостоятельность, уверенность, коммуникабельность. Виктимность является личностным свойством, препятствующим формированию и проявлению в поведении перечисленных качеств. Согласно М. А. Одинцовой, виктимное поведение (поведение по типу жертвы) может сопровождаться рентной мотивацией, т. е. стремлением получить выгоду из своего положения жертвы в виде необоснованной помощи, поддержки со стороны других людей, минимизации требований, снисходительного отношения, завышения отметок и преувеличения реальных достижений [1].

Наибольшая уязвимость к виктимизирующим воздействиям и предрасположенность к формированию виктимности, освоению

виктимной модели поведения характерны для учащихся подросткового возраста [2].

Виктимность учащихся подросткового возраста в образовательной среде влечёт за собой возникновение ряда социальных проблем: ревиктимизация, асоциальная реконструкция своих нарушенных личностных границ (психологическое насилие в отношении более слабых сверстников), социальная пассивность, иждивенческие тенденции, манипуляция своим статусом жертвы, неконструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций (уход от решения проблемы, фантазирование, аддикции), конформизм, построение созависимых отношений.

Виктимное поведение, возникшее или получившее позитивное подкрепление в образовательной среде, со временем может приобретать генерализованный характер и транслироваться в различные системы отношений. Оно препятствует успешному прохождению учащимися подросткового кризиса: у них возникает инфантилизм вместо чувства взрослости, недифференцированность «Я» вместо личностной рефлексии, потребность в построении симбиотических отношений со взрослыми и сверстниками вместо потребности в автономии, убежденность в неспособности контролировать свою жизнь вместо осознания своей ответственности, размытость внешних границ «Я» (непонимание значимости своего «Я», отсутствие представления о своих интересах, ценностях, вкусах, идеалах и позволение перестраивать свой внутренний мир другим людям) вместо гибкости внешних границ «Я», позволяющей осуществлять фильтрацию внешних воздействий.

Отмеченные выше факторы убедительно свидетельствуют о необходимости подготовки будущих педагогов к взаимодействию с категорией виктимных учащихся в направлении их девиктимизации, что предусматривает формирование у будущих специалистов соответствующих социально-личностных компетенций.

Основная часть

Феномен «девиктимизация» рассматривается нами в русле субъектно-средового подхода как совокупность устойчивых и последовательных социально-психологических воздействий учителя в различных ситуациях педагогического взаимодействия, содействующих минимизации инструментального и неинструментального

ролевого виктимного поведения учащихся, развитию у них личностной суверенности и приобретению ими опыта успешного суверенного поведения.

Психологическая суверенность, согласно С. К. Нартовой-Бочавер, представляет собой способность личности контролировать, защищать и развивать своё психологическое пространство (чувства, взгляды, привычки, ценности, межличностные предпочтения, личное пространство, вещи), основанную на обобщённом опыте успешного автономного поведения [3]. Автор отмечает, что суверенность можно рассматривать как состояние границ психологического пространства, являющихся «инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека» [4, с. 140].

Социально-личностные компетенции (далее — СЛК) представляют собой внутренние, потенциальные, скрытые психологические образования, включающие знания, представления (когнитивный компонент), программы (алгоритмы) действий (функциональный компонент), системы ценностей и отношений (ценностный компонент), которые выявляются в компетентностях человека [5].

Один из параметров анализа функционального компонента СЛК педагогов в области девиктимизации учащихся — интенциональный план речи. Коммуникативная интенция — это намерение педагога осуществить воздействие через коммуникативный акт или с его помощью, определяющее выбор стратегий общения.

Целью нашего исследования стало выявление интенционального плана речи будущих педагогов при реализации СЛК в области девиктимизации учащихся.

Исследование предполагало решение следующих задач:

1. Выявить специфику интенционального плана речи будущих педагогов при реализации различных групп СЛК в области девиктимизации учащихся.

2. Определить преобладающие коммуникативные интенции во взаимодействии будущих педагогов с различными типами виктимных учащихся.

3. Установить вклад различных типов коммуникативных интенций в уровень сформированности у будущих педагогов СЛК в области девиктимизации учащихся.

Выборку исследования составили 77 студентов II курса педагогических специальностей БарГУ.

Определение уровня сформированности СЛК у будущих педагогов осуществлялось посредством применения разработанного нами опросника «СЛК педагогов в области девикутимизации учащихся», прошедшего психометрическую проверку.

Выявление коммуникативных интенций будущих педагогов осуществлялось посредством интент-анализа их ответов на разработанную нами проективную методику. Стимульный материал методики представлен в виде иллюстраций, на которых изображены ситуации взаимодействия педагога с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися. Обращение учащихся, обладающих ролевой виктимностью, к педагогу обозначено на изображении в виде прямой речи. Задача студентов состояла в формулировании своей реакции в ответ на обращение ученика (также в прямой речи). Всего студентам было предложено 30 ситуаций.

Интент-анализу были подвергнуты 18 ситуаций общения учителя с различными типами учащихся, обладающих ролевой виктимностью (по шесть ситуаций для каждого типа виктимных учеников). За основу была взята типология виктимных учащихся, разработанная М. А. Одинцовой: аутовиктимные (находятся в игровой роли жертвы, манипулируют своей беспомощностью и умеют располагать к себе), виктимные (находятся в социальной роли жертвы, являются изолированными в коллективе), гипервиктимные (находятся в позиции или статусе жертвы, проявляют агрессивное и враждебное отношение к тем, кто не удовлетворяет их требования в помощи).

Определение коммуникативных интенций студентов осуществлялось с помощью метода интент-анализа. Интент-анализ ориентирован на реконструкцию подтекста речи и выявление её глубинного психологического содержания: намерения, цель, мотив, косвенно проявляющиеся в словах [6].

Каждое высказывание студентов, обращённое к виктимным учащимся, являлось носителем одной или нескольких интенций, для идентификации которых нами были выделены их составляющие с учётом техники изучения мотивационно-смысловых интенций, предложенной Г. З. Сураевой и М. С. Мышкиной [7]:

– субъекты действия, описываемого педагогом (виктимные учащиеся или другие — педагог, одноклассники, родители);

- люди или объекты, на которые направлено действие (на виктимного учащегося, на других субъектов взаимодействия, на педагога, на предметы);
- вид действия, описываемый педагогом (действия «разрушения», «избегания», «созидания», «получения»);
- локус контроля действия (лицо, которое несёт ответственность за результат действия).

На основании соотношения данных компонентов нами выделена типология коммуникативных интенций будущих педагогов: виктимизирующие, игнорирующие виктимность, зависимые, девиктимизирующие.

Результаты исследования показали, что для студентов характерны преимущественно низкий, а также средний уровни сформированности всех групп СЛК в области девиктимизации учащихся.

Результаты регрессионного анализа позволили определить коммуникативные интенции, которые вносят наиболее существенный вклад в уровень сформированности эмпирически выявленных нами групп СЛК будущих педагогов в области девиктимизации подростков.

В процессе реализации СЛК группы «Рефлексивное доверие» во взаимодействии с виктимными учащимися девиктимизирующие интенции присутствовали в речи будущих педагогов в незначительной степени (β равняется 1,37). Как следствие, будущие педагоги демонстрировали преимущественно низкий уровень СЛК, связанных с осуществлением эмоциональной и интеллектуальной поддержки, конструктивной критикой, проявлением оптимизма, построением конгруэнтной коммуникации в направлении содействия приобретению учащимися опыта суверенного поведения и преодолению ими виктимности.

Чем ниже был уровень сформированности данных СЛК, тем ниже оказалась частота встречаемости зависимых интенций (β равняется 1,42) и тем выше — частота встречаемости виктимизирующих интенций (β равняется $-0,32$) в речи студентов. Зависимые интенции проявились в том, что будущие педагоги позволяли нарушать свои личностные границы учащимся с ролевой виктимностью: студенты проявляли к ним жалость, соглашались выполнить за них задание, позволяли им манипулировать своей виктимностью, выполняли их требования, демонстрировали доверие

к их беспомощности. Виктимизирующие интенции нашли выражение в поощрении виктимного поведения учащихся (одобрение, похвала, принятие как должного и социально приемлемого), а также в побуждении к закреплению виктимной модели поведения: сообщения студентов о готовности принять на себя ответственность за решение проблем учащихся, подтверждение верности негативных представлений виктимных учащихся о себе и их беспомощности посредством предложения необоснованной помощи одноклассников.

В процессе общения с аутовиктимными учащимися в ситуациях, требующих проявления СЛК группы «Рефлексивное доверие», в речи будущих педагогов доминировали игнорирующие (β составляет $-1,38$) и виктимизирующие интенции (β составляет $-0,26$). Будущие педагоги игнорировали попытки манипулировать ими со стороны аутовиктимных учащихся, а также оставляли без внимания их сообщения и поступки, свидетельствующие о проявлениях виктимности: пессимизм учащихся, недоверие к своим возможностям, нечувствительность к себе, убежденность в своей бесперспективности, смирение с неудачами в учебной деятельности, акцент преимущественно на негативных аспектах своей деятельности. Но в то же время будущие педагоги усиливали виктимность аутовиктимных подростков через деструктивную критику, подчёркивание негативных сторон их личности, демонстрацию согласия с их представлением о своей беспомощности.

В общении с гипервиктимными учащимися у будущих педагогов преобладали игнорирующие интенции (β равняется $-0,26$). Будущие педагоги не оказывали им должной интеллектуальной поддержки, не содействовали повышению оптимизма, не формировали у них уверенность в своих возможностях самостоятельно преодолеть трудности.

Таким образом, предикторами преимущественно низкого и среднего уровня сформированности у студентов СЛК группы «Рефлексивное доверие» выступили низкая частота девиктимизирующих воздействий во взаимодействии с виктимными учащимися, высокая частота игнорирующих коммуникативных интенций с гипервиктимным и аутовиктимными учащимися, высокая частота виктимизирующих коммуникативных интенций с аутовиктимными и виктимными учащимися.

При взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися (β составляет $-1,37$, $-1,35$ и $-0,27$ соответственно) в ситуациях, требующих применения СЛК группы «Медиативная самопрезентация», будущими педагогами часто использовались виктимизирующие воздействия. Студенты применяли принуждение, внушали учащимся с ролевой виктимностью их неспособность самостоятельно урегулировать конфликты со сверстниками, принимали на себя ответственность за обеспечение конструктивного отношения к ним одноклассников, часто формулировали отрицательные оценочные суждения.

Девиктимизирующие воздействия в незначительной степени были представлены в общении только с виктимными учащимися (β равняется $0,51$), что может быть обусловлено наличием у будущих педагогов более отчётливых представлений о данной категории учащихся по сравнению с аутовиктимными и гипервиктимными.

Имела место прямая связь между уровнем сформированности СЛК группы «Медиативная самопрезентация» и частотой выраженности зависимых интенций в речи студентов, обращённой к виктимным (β равняется $1,49$) и аутовиктимным (β равняется $0,20$) учащимся. Будущие педагоги в процессе общения иногда позволяли данным учащимся манипулировать ими.

Игнорирующие интенции сказались на низком уровне проявления студентами СЛК группы «Медиативная самопрезентация» при взаимодействии с гипервиктимными учащимися (β составляет $-0,23$). Будущие педагоги не были ориентированы на формирование у гипервиктимных учащихся навыков конструктивного урегулирования конфликтов, не осознавали значимости положительного оценивания данной категории учеников.

Таким образом, предикторами уровня сформированности у студентов СЛК группы «Медиативная самопрезентация» выступили высокая частота проявления виктимизирующих коммуникативных интенций, низкая частота зависимых коммуникативных интенций в общении с аутовиктимными и виктимными учащимися, незначительная представленность девиктимизирующих интенций в общении с виктимными учащимися.

Применение СЛК группы «Справедливость» сопровождалось появлением в речи будущих педагогов девиктимизирующих интенций только во взаимодействии с виктимными учащимися

(β равняется $-1,41$). Студенты сообщали им о своей требовательности, стремились к их справедливому поощрению и наказанию.

Преимущественно низкий уровень сформированности СЛК группы «Справедливость» студентов объясняется преобладанием в их высказываниях, обращённых к гипервиктимным учащимся, виктимизирующих и игнорирующих интенций (β составляет $-0,24$ и $-0,26$ соответственно). Будущие педагоги вместо предъявления обоснованных требований навязывали учащимся свои решения, позитивно подкрепляли их виктимное поведение, изменяли критерии поощрения и наказания с учетом их виктимности. Они не обращали внимания на обвинения со стороны гипервиктимных учащихся, их желание уйти от ответственности, пессимистическое настроение.

Чем ниже был уровень СЛК группы «Справедливость» будущих педагогов, тем меньшей оказалась частота появления в речи, обращенной к аутовиктимным учащимся, игнорирующих интенций (β равняется $1,38$).

Таким образом, реализация студентами в педагогическом взаимодействии СЛК группы «Справедливость» не сопровождалась появлением девиктимизирующих интенций в обращениях к аутовиктимным и гипервиктимным учащимся.

Применение СЛК группы «Коммуникативная толерантность» во взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися (β составляет $-0,50$, $-0,42$ и $-0,21$ соответственно) характеризовалось частым выражением в речи будущих педагогов виктимизирующих интенций. Они демонстрировали принятие виктимности учащихся, проявление коммуникативной открытости принимало характер изложения своих желаний и требований при игнорировании интересов учеников.

Девиктимизирующие интенции были представлены в речи будущих педагогов только во взаимодействии с виктимными учащимися. Однако имела место прямая связь частоты данных интенций с уровнем сформированности СЛК (β равняется $0,62$), свидетельствующая о том, что будущие педагоги не часто сообщали учащимся о толерантном отношении к ним, своих мыслях и чувствах в форме, стимулирующей их к проявлению суверенности.

Реализация СЛК группы «Коммуникативная толерантность» характеризовалась появлением в речи будущих педагогов зависимых и игнорирующих интенций (β составляет $0,47$ и $0,51$ соответственно).

Это выражалось в принятии будущими педагогами пассивности виктимных учащихся, их негативного представления о себе и стремления уйти от ответственности. Коммуникативная открытость проявлялась в предъявлении реакций, которых, по мнению студентов, от них ожидают виктимные учащиеся.

Предикторами преимущественно низкого уровня сформированности СЛК группы «Понимающая автономия» выступили невысокая частота проявления во взаимодействии с виктимными (β равняется 0,33) и гипервиктимными (β равняется 0,25) учащимися виктимизирующих коммуникативных интенций, а также игнорирующих коммуникативных интенций во взаимодействии с аутовиктимными учащимися (β равняется 0,47). Вербальные обращения будущих педагогов ориентировали виктимных и гипервиктимных учащихся на избегание неудач, проявление зависимости, на минимальное самораскрытие в педагогическом общении.

Заключение

Результаты исследования показали, что в речи будущих педагогов во взаимодействии с виктимными учащимися чаще всего проявляются девиктимизирующие интенции, с аутовиктимными и гипервиктимными учащимися — виктимизирующие и игнорирующие виктимность интенции.

Будущие педагоги проявляют непоследовательность в выборе интенционального плана речи (выражение намерений, прямое или косвенное побуждение учащихся к определённым действиям). Подростки с ролевой виктимностью одновременно получают от них информацию как о целесообразности освоения суверенного, так и о допустимости виктимного поведения.

Таким образом, интенциональный план речи будущих педагогов при взаимодействии с учащимися, обладающими ролевой виктимностью не является компетентным, что существенно осложняет процесс девиктимизации последних.

Список цитированных источников

1. Одинцова М. А. Механизмы психологической защиты подростков с установкой «жертва» // Вестник психологии образования. 2008. № 3. С. 67—72 ; Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. II. С. 309—314.

2. Одинцова М. А. Механизмы психологической защиты подростков с установкой «жертва» // Вестник психологии образования. 2008. № 3. С. 67—72 ;
Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. II. С. 309—314 ;
Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2005. 213 л. ;
Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб, 2009. № 105. С. 159—165 ;
Голубь М. С. Педагогическая профилактика насилия над виктимным подростком в условиях средней общеобразовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 2011. 233 л.

3. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М. : Прометей, 2005. 312 с.

4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16—31.

6. Ушакова Т. Н., Цепцова В. А., Алексеева К. И. Интент-анализ политических текстов // Психологический журнал. 1998. № 4. С. 140—153.

7. Сураева Г. З., Мышкина М. С. Изучение мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа ответов на незаконченные предложения Дж. Нюттена. Самара : Универс групп, 2007. 67 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2015 г.