

Н.И. Олифирович

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»*

С.И. Коптева

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»*

Т.Е. Яценко

УО «Барановичский государственный университет»

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ОБ УВЕРЕННОМ ПОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГА
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА
КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ**



ВВЕДЕНИЕ

В современных реалиях усиливается понимание важности образования как фактора формирования нового качества общества, обеспечения его социально-психологической безопасности, сохранения единого социокультурного пространства и социализации личности. Современное образование должно обеспечивать вхождение обучающихся в социальный мир (И.А. Зимняя), их умственное развитие, становление содержательных позиций «Я – ценность» и «Другой – ценность», проявление ими себя как субъектов самопознания, деятельности и общения (М.И. Лукьянова и Н.В. Калина), овладение социально приемлемой моделью поведения, являющейся условием полноценного включения в систему межличностных отношений и успешного функционирования в ней (В.В. Рубцов). Указанные ожидания относительно результатов образования позволяют заключить, что современный педагог должен быть готов к воспитанию обучаемых, соответствующих требованиям и вызовам современного общества. В социально-психологическом портрете таких обучаемых важное место принадлежит личностной суверенности. Исследования О.Г. Беленко, Н.В. Бурацовой, С.К. Нартовой-Бочавер убедительно доказывают, что индивидов, которым свойственна личностная суверенность, отличают характеристики, востребованные в мировом сообществе: способность к сотрудничеству и ведению диалога с социальным миром с сохранением своей автономии (гибкость личностных границ, их регуляция и контроль) и уважением к личностным границам других индивидов, способность преобразовывать самого себя и окружающую среду с принятием на себя ответственности за результаты, пристрастное и деятельностное отношение к бытию [1; 3; 4; 6].

Решение данной социально-профессиональной задачи применительно к категории

обучаемых, демонстрирующих ролевое виктимное поведение, трансформируется в решении задачи их девиктимизации. Согласно Е.С. Фоминых, девиктимизация есть процесс трансформации личности из потенциальной, реальной или воображаемой жертвы в сознательного и ответственного субъекта своей жизни [7].

Эффективность осуществления девиктимизации во многом зависит от профессиональных компетенций педагогов, в составе которых все большее количество ученых выделяет психологические компетенции (А.Д. Алферов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, М.Д. Ильязова, Н.В. Малухина, А.К. Маркова и др.).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Согласно С. Бергану, возможен переход ключевых компетенций в состав профессиональных с обновлением, углублением и расширением их структурно-содержательных характеристик [2]. Данное положение применимо к специалистам, профессиональная деятельность которых сопряжена с реализацией функций или решением задач, требующих высокого уровня владения некоторыми ключевыми компетенциями.

Данную точку зрения разделяют А.А. Деркач, Л.П. Урванцева и Н.В. Яковлева. Они подчеркивают, что психологические компетенции, являются не ключевыми, а профессиональными для помогающих профессий, относящихся к типу «человек – человек», поскольку данные профессии сопряжены с оказанием воздействия на других людей. При этом состав психологических компетенций различных специалистов будет варьироваться в зависимости от специфики профессиональных задач.

Анализ существующих классификаций профессиональных компетенций (М.Д. Ильязова, А.К. Маркова, А.В. Овчинников, А. Schelten, P. Faul значимых профессиональных психологических компетенций относятся социальные компетенции, связанные с построением межличностных отношений и межличностным взаимодействием. Согласно А.П. Лобанову и Н.В. Дроздовой, вне личности компетенции существовать не могут. Соответственно к названию любого типа компетенций может быть добавлена приставка «личностный» [5]. На основании данного положения социальные компетенции обозначаются нами как социально-личностные.

Процесс девиктимизации виктимных обучаемых требует от педагога владения социально-личностными компетенциями, направленными на помощь в осознании деструктивности ролевого виктимного и освоении суверенного поведения. В структурном плане данные компетенции представлены когнитивным, операциональным и ценностным компонентами.

Когнитивный компонент данных компетенций включает декларативное и процедурное знания. Процедурное знание включает понимание способов воздействия на виктимных обучаемых, особенностей построения с ними педагогического взаимодействия, приемов их девиктимизации. Содержание процедурного знания включает наличие знаний об уверенном поведении педагога, отражающих общие принципы реализации компетенций в области девиктимизации, критерии самооценки процесса и результатов взаимодействия, а также предупреждение проявления в отношении виктимных психологической виктимизации, усиливающей их ролевую виктимность и осложняющей девиктимизацию.

При определении социальных представлений будущих педагогов об уверенном поведении мы опирались на подход Ж.–К. Абрика.

С позиции Ж.–К. Абрика, в поле представлений выделяют ядро и периферию. Ядро – это главная, устойчивая часть социального представления, которая организует его и придает ему смысл. Периферия конкретизирует значение ядра представления, выступая в качестве связующего звена между ядром и ситуацией, в которой действует социальное представление. Благодаря вариативности и изменчивости периферия позволяет социальным представлениям

адаптироваться к изменяющемуся контексту [8].

При выборе методов изучения социальных представлений будущих педагогов мы исходили из положения С. Московичи о том, что «наиболее адекватными методами для научного изучения социального представления» выступают анкетирование и контент-анализ [9], а также учитывали принцип многомерности исследования представлений, сформулированный Ж.–К. Абриком (информация, собранная с помощью различных методов, обеспечивает комплексное описание сложных феноменов). И.Б. Бовина подчеркивает, что ассоциативные методики – это «неотъемлемый компонент исследования социальных представлений, позволяющий получить символический, имплицитный материал – ключевой для анализа представлений» [3].

Исследование было проведено на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 120 студентов 2-го курса педагогических специальностей. С целью изучения ядра и периферии социальных представлений студентам было предложено указать ассоциации со стимулом «уверенное поведение педагога» и написать сочинение «Письмо начинающему педагогу об уверенном поведении», построенное по методике незаконченных предложений. Полученные ответы анализировались с опорой на два параметра в логике идей П. Вержес: частота и ранг появления понятия в ответах респондентов. Ядро социальных представлений составили высокочастотные и низкоранговые элементы, имеющие частоту встречаемости больше, чем медиана частоты, и ранг ниже среднего ранга. Периферическая система представлена двумя частями: первой периферической системой, составляющей потенциальную зону изменения из высокочастотных и высокоранговых элементов, а также низкочастотных и низкоранговых элементов, и второй периферической системой – низкочастотные и высокоранговые элементы.

По результатам применения методики простых свободных ассоциаций студентами было предложено 438 ассоциаций со словом «уверенность». Бедность ассоциаций свидетельствует о неотчетливости их представления о феномене уверенного поведения. Отсутствие ассоциаций было характерно для 6,7 % студентов.

Содержательный анализ ассоциаций показал, что в социальных представлениях будущих педагогов об уверенном поведении присутствуют такие темы, как категориальная принадлежность феномена «уверенность» (состояние, качество), преимущества уверенной личности (основа успеха, независимость, ощущение комфорта в любой ситуации), факторы (позитивный опыт, самодостаточность) и признаки (настойчивость, отсутствие страха, твердость) уверенности личности. Вместе с тем, смысловые единицы, выявленные в результате анализа ассоциаций, поверхностно раскрывают данные темы. Примечательно, что феномен уверенности прониимается студентами односторонне: как характеристика личности, определяющая специфику ее позиционирования себя в межличностных отношениях и обеспечивающая ей определенные преимущества («для себя»), однако не определяющая специфику отношения к другим субъектам взаимодействия («для других»).

Очевидно, что для будущих педагогов характерно отождествление понятий «уверенность» и «самоуверенность», о чем свидетельствуют элементы, составившие ядро их социальных представлений об уверенности (табл. 1).

Таблица 1

Элементы ядра социальных представлений студентов об уверенности

Элементы ядра	Частота встречаемости	Средний ранг по группе
	(Me = 26,7)	(Mp = 1,5)

Психическое состояние	104	1,0
Убежденность в правильности своего поведения	110	1,3
Способность к самоконтролю и саморегуляции	32	1,1
Вера в себя (самоэффективность)	28	1,4

Будущие педагоги отметили, что уверенность ассоциируется у них с верой в себя и свои способности, с убежденностью в нормативности и этичности своего поведения, что отражает рассмотрение феномена уверенности как основанного на субъективном самоощущении. Ассоциация, которая несет наибольшую смысловую нагрузку в ядре представления («психическое состояние»), лишена конкретного содержания и отражает понимание студентами уверенности как ситуативной характеристики личности.

Учитывая, что основные функции ядра, согласно И.Б. Бовиной, состоят в определении структуры всего представления и придании ему смысла, можно полагать, что неверная трактовка уверенности повлечет за собой ошибочное понимание поведения самоуверенного человека, нарушающего психологические границы другой личности, как проявления уверенности [3].

Первая периферическая система, опирающаяся на индивидуальный опыт, по своему содержанию является разрозненной (табл. 2).

Таблица 2

Элементы первой периферической системы социальных представлений студентов об уверенности

Элементы	Частота встречаемости	Средний ранг по группе
	(Me = 26,7)	(Mp = 1,5)
Настойчивость	28	1,6
Правильное поведение	28	1,7
Основа успеха	12	1,3
Чувство самодостаточности	4	1,0
Целеустремленность	8	1,0
Качество	16	1,0

Она включает элементы, противоречивые содержанию ядра:

- ядро представлений отражает понимание студентами уверенности как ситуативного психического образования «психическое состояние», периферическая система – как устойчивого личностного образования («качество»);

- ядро представлений указывает на важность самооценки своего поведения для ощущения уверенности («убежденность в правильности своего поведения»), периферическая система – на приоритетность внешней оценки и соответствие заданным стандартам поведения («правильное поведение»).

Вторая периферическая система социальных представлений конкретизирует

**Элементы второй периферической системы социальных представлений
студентов об уверенности**

Элементы	Частота встречаемости	Средний ранг по группе
	(Me = 26,7)	(Mp = 1,5)
Чувство независимости	16	2,25
Отсутствие страха самовыражения	20	1,6
Результат наличия опыта	16	1,75
Твердость	16	1,75
Ощущение комфорта в любой ситуации	8	1,5
Отсутствие чувства вины	4	2
Отсутствие сомнений	4	2

Центральный элемент представлений «убежденность в правильности своего поведения» раскрывается через такие периферические элементы, как «отсутствие чувства вины» и «отсутствие сомнений», которые подтверждают понимание студентами уверенности как самоуверенности. Вместе с тем, небольшим количеством будущих педагогов (13,3 %) верно выделены некоторые из основных характеристик уверенной личности: автономность (неподверженность влиянию окружающих, несклонность к зависимости от других), социальная смелость (отсутствие страха самовыражения), непринужденность, проявляющаяся как ощущение комфорта в различных ситуациях взаимодействия.

Изучение составляющих поля социальных представлений будущих педагогов об уверенности осуществлялось также посредством анализа сочинений студентов. Сочинение, написанное в форме обращения к вымышленному лицу (педагогу), предполагало определенную степень самораскрытия студентов, идентификации с педагогом, к которому оно обращено. Форма написания сочинения предоставляла студентам позицию не опрашиваемых (ситуация проверки знаний, побуждаемая давать социально желательные ответы, плохо осознаваемые научные формулировки), а экспертов, которые призваны оказать помощь начинающему педагогу в осознании специфики уверенного поведения.

Контент-анализ сочинений студентов позволил изучить специфику понимания студентами сущности уверенного поведения.

Определение уверенности не сформулировали 6,7 % студентов. Указали только на категориальную принадлежность уверенности («чувство», «поведение», «состояние в конкретной ситуации») 16,7 % студентов. Сформулировали определение, лишенное конкретного смысла и предполагающее его многовариантную трактовку («психическое состояние человека, при котором он считает сведения истиной», «умение вести себя точно и правильно»), 33,3 % студентов. Узкая трактовка уверенности через идентификацию только с одним из умений суверенной личности выявлена у 43,3 % студентов:

- указали на существенный признак уверенности – отсутствие страха самопредъявления – 11,7 % студентов («не боится показать себя», «может высказать свое мнение», «не испытывает страха в общении с людьми», «отсутствие волнения, потому что он знает, что делает и что говорит»);

- определили уверенность через умение саморегуляции 6,7 % студентов («способность

управлять своим состоянием», «обладание собой»);

– трактовали уверенность как состояние, основанное на высокой самооэффективности или самооценке личности, 15,0 % студентов («уверенность в том, что ты сделаешь», «уверенность в своих силах», «человек знает, что он способен»);

– считали уверенность следствием доверия к себе 6,7 % студентов («не сомневается в себе»);

– обозначили уверенность как чувство независимости 3,3 % студентов.

Контент-анализ сочинений позволил выявить в представлениях будущих педагогов признаки уверенности, которые в сжатом виде представляют собой совокупность большого объема информации об уверенном поведении и являются одинаковыми при оценивании различных социально-психологических умений педагогов. Нами учитывались не только частота появления признака в сочинениях студентов, но и порядок ее предъявления (ранг).

Основным признаком уверенности педагога, по мнению студентов, являются фонационные невербальные средства общения (тон, интонация, темп речи, паузы) и саморегуляция (табл. 4).

Таблица 4

Элементы ядра социальных представлений студентов о признаках уверенного поведения

Признаки уверенности	Частота встречаемости	Ранг
	(M _ч = 26,2)	(M _р = 2,2)
Четкая речь	108	2,2
Умение управлять собой	80	1,7
Громкая речь	68	1,5

На наш взгляд, при рассмотрении признаков уверенности отделение фонационных средств общения от смыслового контекста высказывания является нецелесообразным.

Первая периферическая система содержит общие формулировки признаков (уверенная походка, речь), которые отражают сложность идентификации студентами уверенного поведения, сомнительные и неоднозначные элементы (настойчивость в речи, может настоять на своем), которые могут трактоваться как проявления нонсуверенного поведения (навязчивость, ригидность, властность, манипулятивность), элемент, не вносящий вклад в идентификацию уверенности (организаторские способности).

Вместе с тем, данная составляющая представлений содержит существенные признаки уверенности: содержание высказываний («открыто говорит, что думает», «открытость в выражении чувств и желаний»), характер взаимодействия («позитивные отношения со студентами»), зрительный контакт («смотрит дружелюбно», «смотрит в глаза»). Однако, учитывая высокую изменчивость периферической системы, можно констатировать вероятность исключения данных элементов из представлений студентов о признаках уверенного поведения. Поскольку функция периферической системы состоит в адаптации ядра представлений к конкретной ситуации, то отмеченные существенные признаки уверенности актуализируются лишь в некоторых условиях, что может обуславливать непостоянство уверенной модели поведения, ее чередование с виктимным или виктимизирующим поведением.

Вторая периферическая система включает в себя элементы, осложняющие дифференциацию будущими педагогами уверенного и виктимизирующего поведения,

поскольку они в равной мере применимы к ним («умеет настоять на своем», «ставит цель и достигает ее», «доступно объясняет материал»); отражающие умения, важные для демонстрации уверенного поведения, но не отражающие его обобщенные показатели («обоснование своих убеждений», «способность доказать свою точку зрения», «умеет устанавливать контакт»). Система содержит элементы, являющиеся одними из ключевых признаков уверенности, поскольку они раскрывают характер отношения к другим (доброжелательность, инициатива во взаимодействии), самочувствие педагога в процессе общения («не теряется на публике», «не стесняется», «чувствует себя комфортно»). Однако данные элементы лишь в незначительной степени окрашивают понимание студентами признаков, по которым можно отличать уверенное поведение (табл. 5).

Таблица 5

Элементы второй периферической системы социальных представлений студентов о признаках уверенного поведения

Элементы	Частота встречаемости	Ранг
	(M _ч = 26,2)	(M _р = 2,2)
Умение установить контакт	8	3,5
Хорошее настроение	12	3
Доброжелательность	20	2,8
Целеустремленность	4	3,0
Находчивость	20	2,2
Доступность изложения	20	2,4
Расслабленность (отсутствие напряжения)	24	2,3
Инициатива во взаимодействии	9	3,1
Способность обосновать свои убеждения	9	2,2

Нами были проанализированы представления студентов об умениях уверенного педагога.

Интересным является акцентирование внимания на умениях педагога, позволяющих ему реализовывать дидактическую функцию педагогической деятельности («умение сделать занятие интересным», «умение интересно изложить материал», «умение заинтересовать», «умение доступно объяснять», «способность четко и ясно излагать материал», «ораторское искусство», «четкая речь»). Ядро социальных представлений будущих педагогов также составляют умения, важные для обеспечения уверенности в межличностном педагогическом взаимодействии: «умение высказать свою точку зрения» и «умение убеждать». В сочетании с дидактическими умениями они могут быть обозначены как группы умений «чему учить» и «как учить», при этом практически игнорируются умения уверенного педагога в области межличностного взаимодействия (табл. 6).

Таблица 6

Элементы ядра социальных представлений студентов о признаках

уверенного поведения

Элементы	Частота встречаемости	Средний ранг по группе
	(Mч = 14,9)	(Mr = 2,2)
Способность находить общий язык (устанавливать контакт)	40	1,8
Умение заинтересовать студентов	32	1,4
Умение высказывать свою точку зрения	24	1,3
Умение доступно объяснять	36	1,7
Умение четко говорить	16	2,0
Умение убеждать	24	1,8
Умение быть стойким в решениях	20	1,6

Содержание первой периферической системы является достаточно разрозненным, что свидетельствует о несогласованности и противоречивости представлений студентов об умениях, отличающих уверенного педагога от неуверенного. В нее вошли умения, которые не оказывают существенного влияния на уверенность личности и в силу отсутствия конкретизации содержания могут рассматриваться и как относящиеся к виктимному (проявлять самокритичность) или агрессивному поведению (умение организовать деятельность, решать проблемы, поддерживать дисциплину).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, следует отметить, что социальные представления студентов об уверенном поведении педагога являются диффузными, не отражают понимания основных принципов данного поведения, не позволяют дифференцировать его в зависимости от различных видов дисфункционального поведения.

Социальные представления студентов об уверенном поведении характеризуются односторонним пониманием уверенности как качества «для себя», но не «для других», отождествлением понятий «уверенность» и «самоуверенность». Первая периферическая система включает элементы, противоречащие содержанию ядра, что обуславливает трудность дифференциации студентами уверенности и сверхуверенности, непонимание ими общих признаков уверенного поведения, сужение спектра умений уверенного педагога до области реализации дидактической функции при игнорировании умений в области межличностного педагогического взаимодействия.

Дата поступления – 15.07.2015.

Список использованных источников

1. Беленко, О.Г. Проявление процесса суверенизации личности в стратегиях коммуникативного поведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.Г. Беленко. Барнаул, 2006.
2. Берган, С. Квалификации – введение в концепцию / С. Берган // Болонский процесс : результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) ; под науч. ред. д-ра

пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 151–171.

3. Бовина, И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие / И.Б. Бовина // Социологический журнал. М., 2010. № 3. С. 5–20.

4. Буравцова, Н.В. Суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности / Н.В. Буравцова // Вестн. Новосибир. гос. ун-та. Сер. Психология. 2008. Т. 2. № 1. С. 45–49.

5. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. Минск, 2007.

6. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / С.К. Нартова-Бочавер. М., 2005. 431 с.

7. Фоминых, Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.С. Фоминых. Оренбург, 2012. 290 с.

8. Abric, J-C. A structural approach to social representations / J-C. Abric // Representations of the social: Bridging theoretical traditions. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 42–47.

9. Moscovici, S. La Psychanalyse: Son image et son public / S. Moscovici. Paris, 1961.

