
РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

А.В. Гагарин

Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности
Международный институт государственной службы и управления
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ
пр. Вернадского, 82, Москва, Россия, 119571

А.А. Бехтер

Кафедра психологии
Дальневосточный государственный гуманитарный университет
ул. Карла Маркса, 68, Хабаровск, Россия, 680000

Предлагаемая статья отражает результаты исследования, посвященного изучению проблемы развития копинг-стратегий будущих. Авторами показано, что подготовка современного психолога должна включать такие направления работы, которые бы максимально актуализировали ресурсы личности, позволяющие успешно преодолевать практиками сложные ситуации в профессиональной деятельности. Поставлен вопрос о наиболее эффективных методах работы, позволяющих вырабатывать особые рычаги управления стрессом у конкретной личности; о том, что должно быть «точкой воздействия» в личности для развития или оптимизации совладания, и какие конкретные методы способствуют этому процессу.

Ключевые слова: будущий психолог, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, практическая психология, стресс, трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, копинг-стратегии, навыки принятия решения, рефлексивность, рефлексивные методы обучения, акмеологический тренинг.

В современных условиях мирового экономического кризиса, смены общественных норм ценностей, неопределенности будущего, повседневных стрессов у человека возникает необходимость преодолевать различные трудные ситуации, совладать с ними с наименьшими для себя потерями. Особый интерес имеет сегодня вопрос подготовки специалистов помогающих профессий (в нашем случае будущих психологов), использующих ресурсы личности, позволяющие успешно преодолевать сложные ситуации в профессиональной деятельности [7—14]. В этой связи актуально обращение к проблеме развития рефлексивности будущего психолога [7—13] с целью формирования копинг-стратегий, или стратегий совладающего поведения [1—6].

Способность осуществлять рефлекссию проблемных ситуаций профессиональной деятельности характеризует выраженность метакогнитивных характеристик профессионального мышления. Однако качество рефлексивного процесса зависит от многих факторов (наиболее важные из них аналитическая способность, общая эрудиция и опыт, сфера знаний). Несмотря на трудности современного этапа модернизации, в современном обществе предъявляются высокие требования к специалистам, которые касаются как личностных, так и профессиональных качеств [1—14].

Одним из требований является «стрессоустойчивость» как способность совладать со стрессами в повседневной и профессиональной жизни. В этой связи нами проведено теоретическое и эмпирическое изучение проблемы развития копинг-стратегий будущих психологов посредством рефлексивных методов обучения, результаты которого приводятся ниже.

На сегодняшний день проблематика копинг-стратегий активно исследуется в самых разных сферах и на примере самых разных типов деятельности. Серьезное внимание уделяется изучению связи копинг-стратегий, которые применяет индивид, с его эмоциональным состоянием, успешностью в социальной сфере и т.д. При этом копинг-стратегии оцениваются с точки зрения их эффективности/неэффективности, а за критерий эффективности принимается понижение чувства уязвимости к стрессам [1—6].

Понятие “coping behavior” используется для описания характерных способов поведения человека в различных ситуациях. Первоначально оно использовалось в психологии стресса Р. Лазарусом и С. Фолкманом [1—6] и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. “Coping” есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Психологическое предназначение копинг-стратегий состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача копинг-стратегий — обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями [1—6].

Очевидно, что в этой связи на первый план в профессиональном обучении будущих психологов выходят соответствующие (рефлексивные) методы, направленные прежде всего на актуализацию и активизацию самостоятельной и рефлексивной учебной деятельности студентов, развитие устойчивой их познавательной потребности как ключевой («вершинной») личностно-профессиональной компетенции.

Лучший результат так называемой образовательной рефлексии как внутреннего самоанализа — реальная работа студента над собой. При этом личный пример преподавателя — один из самых существенных факторов научения рефлексии, но чрезвычайно сложный в реализации из-за недооценки преподавателями высшей школы данного метода работы со студентами, своеобразной по сути и формам рефлексивной составляющей процесса образования, ее структуры, элементов и связей.

Активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, развитие познавательной потребности осуществляется посредством приоритетного использования рефлексивных и акмеориентированных технологических форм организации учебной и исследовательской аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Рефлексивные формы и методы учебной деятельности обозначены в учебных дисциплинах, прежде всего в процессе постановки проблемы на вводном этапе

занятия, но также на этапе основном, на заключительном этапе решения той или иной задачи (проблемы), при подведении итогов, когда студент и преподаватель не просто оценивают результативность своих действий, но и рефлексивно осмысливают критерии, по которым они дают свои оценки.

Важно включение студента в деятельность (ситуацию) реальную или близкую к реальной, т.е. стихийную (в том числе возникшую в ходе учебной деятельности) или специально организованную (подготовка и проведение занятия). Главная задача — поставить студента перед необходимостью выбора решения, вызвать у него борьбы мотивов и т.д. (обсуждение предстоящего задания), обратить его внимание на возникшую или специально организованную ситуацию, побудить к высказыванию разных мнений, организовать аргументированное их обсуждение. При этом речь должна идти не только об устной рефлексии как таковой, но и о письменной, и коллективной рефлексии. Последняя при умелой модерации преподавателем есть средство и результат рефлексии индивидуальной, которая формируется и протекает у каждого студента по-своему, а поэтому необходимо использовать разные сочетания и интенсивность приемов.

Технологические формы организации занятий, используемые нами в аудиторное время, а также во внеаудиторной самостоятельной работе студентов, основаны на оптимальной интеграции традиционных, интерактивных, собственно рефлексивных и информационно-коммуникационных технологий [7—13]. Центральное место в совокупности технологических форм в связи с изучением проблемы развития копинг-стратегий будущих психологов посредством рефлексивных методов обучения мы отводим «тренинговой компоненте». Данная форма занятий направлена на развитие рефлексивного потенциала студента. Основными аспектами являются знание (то, что я знаю), переживание (эмоциональный компонент) и опыт (то, что я пережил и осмыслил). В современных условиях доступности знания (доступности интернет-ресурсов) информация практически не осмысливается и не имеет ценности. Поэтому единственным выходом для формирования профессиональной позиции студента является его собственный опыт через переживание и рефлексивное осмысление. Такой опыт в образовательном пространстве он может получить в ситуации учебного группового тренинга, который способствует раскрытию индивида через механизмы эмоциональной поддержки, идентификации, соревновательности, фасилитации, групповой рефлексии и социально-психологической рефлексии.

Данная форма призвана быть средством формирования профессиональной психологической компетентности будущего психолога, в системе которой немало важное, а во многих ситуациях принципиальное значение имеет свойство рефлексивности, позволяющее интегрировать когнитивные процессы в ситуации совладания, оказывает воздействие на его протекание и регуляцию в целом. На наш взгляд, системообразующими факторами совладающего поведения являются уровень рефлексивности личности и качество связей между ее компонентами.

В рамках опытного изучения рассматриваемой проблемы мы провели развивающий эксперимент, целью которого стало определение специфики влияния процесса развития рефлексивности на оптимизацию совладающего поведения личности (путем фиксации изменений в структуре совладающего поведения после

рефлексивного тренинга). Гипотетически мы предположили, что развитие рефлексивности в условиях реализации рефлексивных методов обучения, в свою очередь, может способствовать оптимизации стратегий совладания у студентов — будущих психологов.

Выборка экспериментального исследования состояла из 36 студентов 5 курса, обучающихся по специальности «Психология», социально-психологического факультета Дальневосточного государственного гуманитарного университета г. Хабаровска, которая была разделена на две группы — контрольную и экспериментальную.

Программа по оптимизации совладающего поведения проходила в течение четырех месяцев с занятиями 2 раза в неделю в рамках курса «Психология стресса». Изучая опыт развития рефлексивных навыков в образовательном пространстве (модели Д. Колба, В.В. Пантелеевой, И.В. Муштавинской, Л. Шульмана, К. Бека, опыт школы А.А. Вербицкого и других) [1—6], мы создали программу для оптимизации совладающего поведения путем развития рефлексивности. Учитывая роль рефлексивности в регуляции совладающего поведения, программа включала в себя тренинги, ролевые игры и дискуссионные методы, содержание которых отражают развитие основных компонентов рефлексивности — мотивационного, эмоционально-волевого, деятельностно-поведенческого, рефлексивно-смыслового.

Рефлексивность в структуре совладающего поведения оценивалась по следующим показателям: уровень рефлексивности, уровень онтогенетической рефлексии (прошлого опыта), уровни активизации рефлексии (преимущественно социально-психологической и предметной), стратегии совладающего поведения, уровни саморегуляции, жизнестойкость (оценка понимания вовлеченности, контроля за своей жизнью), смысло-жизненные ориентации [1—6]. Были использованы следующие психодиагностические методики: методика А.В. Карпова «Уровень рефлексивности»; методика М.К. Тутушкиной «Активизация уровней рефлексии»; методика Н.П. Фетискина «Онтогенетическая рефлексия»; тест на копинг-стратегии Р. Лазаруса; тест на копинг-поведение в адаптации Т.И. Крюковой; методика «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой; методика СЖО Д.А. Леонтьева; тест жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева. В процессе эксперимента использовались беседа и наблюдение, метод самоотчета испытуемых.

Перед началом эксперимента группы были продиагностированы по вышеуказанным параметрам. Качественный анализ данных позволил составить сравнительную характеристику контрольной и экспериментальной групп. В целом, совладающее поведение контрольной группы направлено на разрешение проблем при усилении таких стратегий, как «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка проблемы», показатели которых оказались выше, чем у экспериментальной группы. Показатели по шкале «принятие ответственности» и «планирование решения проблемы» оказались ниже показателей экспериментальной группы, по остальным шкалам совладания различия минимальны. Общий уровень саморегуляции у групп идентичен, но общий уровень смысло-жизненных ориентаций выражен больше у контрольной группы, в частности по шкале «локус контроля — жизнь».

Показатели уровня рефлексивности, социально-психологической и предметной рефлексии у контрольной группы выше, чем у экспериментальной, исключая социально-контролирующую рефлекссию (которая больше выступает как вид психологической защиты рационализации). Общий уровень жизнестойкости снижен у контрольной группы, но явно выражен ее отдельный компонент — «принятие риска» по сравнению с экспериментальной группой. Таким образом, контрольная группа была более адаптивной (учитывая стратегии совладания) и более активной (склонной к риску и активным действиям), но менее жизнестойкой, при этом имея средний уровень рефлексивности и выраженность предметной и социально-психологической рефлексии. Экспериментальную группу можно охарактеризовать в целом как средне адаптивную (больше направленную на внутреннее изменение себя в ситуации), рационализирующую, обладающую ретрорефлексивностью и высоким уровнем жизнестойкости.

После программы в экспериментальной группе произошли значительные изменения. При сопоставлении данных с использованием *t*-критерия получены следующие результаты: увеличение показателей по стратегии совладающего поведения «разрешение проблемы»; увеличение общего уровня СЖО, уменьшение показателей локус контроля Я и возрастание уровня локус контроля — жизнь. Произошло повышение показателей жизнестойкости по шкале «вовлеченности в жизнь» и по шкале «контроль жизни» по сравнению с предыдущими результатами. Развитие отдельных компонентов рефлексивности, в частности рефлексивно-смыслового (общий уровень СЖО, процесс и результативность жизни) и мотивационного (целеполагание, рефлексии прошлого опыта) отразились на общем уровне совладания — произошло увеличение показателей по шкалам «разрешение проблемы».

При сравнении контрольной и экспериментальной групп после эксперимента качественный анализ данных показал, что в экспериментальной группе уровень рефлексивности и онтогенетической рефлексии незначительно вырос; произошло значительное увеличение показателей стратегии «разрешение проблем», общего уровня СЖО и жизнестойкости, снизилось «принятие риска» на фоне увеличения показателей «вовлеченности» и «контроля жизни».

Возрастание показателей шкал «контроля жизни», «вовлеченности в жизнь», «жизнестойкости» спровоцировало падение уровня «локус контроля Я», что связано с осмыслением факта отсутствия необходимости полного контроля над всеми жизненными процессами (что характерно для психологов как для профессиональной группы). Активизация компонентов рефлексивности позволила расширить испытуемым представление о себе, своем поведении, жизненных смыслах и результатах своей деятельности, что привело также к пониманию цели и удовлетворенностью результатами жизни в целом.

Таким образом, проведенное теоретическое и экспериментальное исследование показало, что развитие рефлексивности ведет за собой развитие или оптимизацию совладающего поведения личности:

— в современных условиях актуально обращение к проблеме развития рефлексивности будущего психолога с целью развития копинг-стратегий; к вопросам наиболее эффективных методов работы, позволяющих вырабатывать особые рычаги управления стрессом у конкретной личности; «точки воздействия» в лич-

ностном развития или оптимизации совладания, определения методов, способствующих этому процессу;

— активизация и развитие познавательной потребности в процессе реализации учебных дисциплин осуществляется посредством приоритетного использования рефлексивных технологических форм организации учебной и исследовательской аудиторной и внеаудиторной деятельности, которые способствуют развитию рефлексивности будущих психологов как важнейшего личностного качества в структуре их профессиональной деятельности;

— развитие рефлексивности в условиях реализации рефлексивных методов обучения, в свою очередь, способствует оптимизации стратегий совладания у студентов; в эксперименте подтвержден факт существенного роста показателей проблемно ориентированных стратегий совладающего поведения; расширения вариации выбора стратегий и направленности на активные способы совладания; увеличения показателя рефлексивно-смыслового компонента рефлексивности, который проявляется в повышении общего уровня СЖО и жизнестойкости, параметров саморегуляции и различных копинг стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бехтер А.А. Охрана здоровья как приоритетное направление деятельности специалистов помогающих профессий // Вестник Международной академии наук (Русская секция). — 2012. — № 1. — С. 235—237. [Behter A.A. Ohrana zdorovja kak prioritetnoe napravlenie dejatel'nosti specialistov pomagajushhijh professij // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaja sekcija). — 2012. — № 1. — S. 235—237].
- [2] Бехтер А.А. Особенности проявления рефлексивности личности с различным типом совладающего поведения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2012. — № 4. — С. 24—27. [Behter A.A. Osobennosti projavlenija refleksivnosti lichnosti s razlichnym tipom sovladajushhego povedenija // Vektor nauki TGU. Serija: Pedagogika, psihologija. — 2012. — № 4. — S. 24—27].
- [3] Бехтер А.А. Рефлексивное оценивание трудных жизненных ситуаций в выборе копинг-стратегий будущими специалистами // Акмеология. — 2012. — № 2. — С. 114—118. [Behter A.A. Refleksivnoe ocenivanie trudnyh zhiznennyh situacij v vybore koping-strategij budushhimi specialistami // Akmeologija. — 2012. — № 2. — S. 114—118.]
- [4] Бехтер А.А. Рефлексия как механизм формирования социально-профессиональной идентичности психолога // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. — 2012. — Т. 6. — № 2. — С. 57—59. [Behter A.A. Refleksija kak mehanizm formirovanija social'no-professional'noj identichnosti psihologa // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. — 2012. — T. 6. — № 2. — S. 57—59].
- [5] Бехтер А.А. Личностная рефлексия как механизм формирования социально-профессиональной идентичности будущего психолога // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». — 2012. — № 3. — С. 89—92. [Behter A.A. Lichnostnaja refleksija kak mehanizm formirovanija social'no-professional'noj identichnosti budushhego psihologa // Vestnik RUDN. Serija "Psihologija i pedagogika". — 2012. — № 3. — S. 89—92].
- [6] Бехтер А.А. Оптимизация совладающего поведения специалиста путем развития рефлексивности личности (эмпирическое исследование) // Акмеология. — 2014. — № 1. [Behter A.A. Optimizacija sovladajushhego povedenija specialista putem razvitija refleksivnosti lichnosti (empiricheskoe issledovanie) // Akmeologija. — 2014. — № 1.]
- [7] Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. — 2013. — № 3. — С. 54—59. [Gagarin A.V. Obrazovatel'naja refleksija v professional'noj podgotovke bakalavrov psihologii // Akmeologija. — 2013. — N 3. — S. 54—59.]

- [8] *Гагарин А.В.* Воспитание природой: Монография. — М.: МГППИ, 2000. [*Gagarin A.V.* *Vospitanie prirodoj: Monografija.* — М.: МГППИ, 2000.]
- [9] *Гагарин А.В.* Психология и педагогика высшей школы: Учеб. пособие. — М.: МЭИ, 2010. [*Gagarin A.V.* *Psikhologija i pedagogika vysshej shkoly: Uchebnoe posobie.* — М.: МЭИ, 2010.]
- [10] *Гагарин А.В.* Информационно-коммуникационная компетентность личности: сущность, содержание, развитие: Монография. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. [*Gagarin A.V.* *Informacionno-kommunikacionnaja kompetentnost lichnosti: sushhnost, so-derzhanie, razvitie: Monografija.* — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.]
- [11] *Гагарин А.В.* Эколого-акмеологическая составляющая личностно-профессионального развития бакалавра психологии // Акмеология. — 2014. — № 2. — С. 32—38. [*Gagarin A.V.* *Ekologo-akmeologicheskaja sostavljajushhaja lichnostno-professionalnogo razvitija bakalavra psikhologii // Akmeologija.* — 2014. — № 2. — S. 32—38.]
- [12] *Гагарин А.В., Раицкая Л.К.* Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности // Вестник МГИМО-Университета. — 2013. — № 2. — С. 178—182. [*Gagarin A.V., Raickaja L.K.* *Obrazovanie i razvitie lichnosti v informacionno-kommunikacionnoj dejatelnosti // Vestnik MGIMO-Universiteta.* — 2013. — № 2. — S. 178—182].
- [13] *Гагарин А.В., Раицкая Л.К.* Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). — 2013. — Т. 1. — № 1. — С. 013—020. [*Gagarin A.V., Raickaja L.K.* *Razvitie informacionnoj lichnosti: envajronmentalnaja sostavljajushhaja // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaja sekcija).* — 2013. — Т. 1. — № 1. — S. 013—020.]
- [14] *Стеценко И.А.* Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2006. [*Stecenko I.A.* *Pedagogicheskaja refleksija: teorija i tehnologija razvitija: Avtoreferat diss. ... d-ra ped. nauk.* — Rostov-na-Donu, 2006.]

DEVELOPING COPING STRATEGIES IN WOULD-BE PSYCHOLOGISTS BY EMPLOYING REFLEXIVE METHODS IN EDUCATION PROCESS

A.V. Gagarin

Department of Akmeology and Psychology of Processional Activity
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Vernadskogo Av., 82, Moscow, Russia, 119571

A.A. Bekhter

Chair of Psychology
Far Eastern State University for the Humanities
Karl Marks str., 68, Khabarovsk, Russia, 680000

The article under study summarizes the results of the research aimed at studying the issue of developing coping strategies among would-be psychologists. The authors point out that training a psychologist who should be competitive in modern society presupposes focusing on such activities which would actualize the resources of a person helping overcome professional challenges. The authors try to define the most effective practical methods employed to let an individual find special ways to control stress as well as what should be the pivot point in developing or optimizing coping ability of an individual and what specific methods contribute to this process.

Key words: would-be psychologist, professional training, professional activity, experimental psychology, stress, life problems, coping behavior, coping strategies, decision-making skills, reflexivity, reflexive methods of teaching, acme-oriented training.