

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.В. Суворова, П.А. Егорова, А.Е. Хрулев,
С.Н. Сорокоумова, Л.В. Гусева

Аннотация. Приводится эмпирическое исследование влияния персонифицированного опыта как фактора прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов – будущих педагогов. Предполагалось, что персонифицированный опыт таких студентов, полученный в детские и школьные годы, скажется впоследствии на коммуникативной сфере и коммуникативном поведении будущих учителей, что важно для прогнозирования качества профессиональной подготовки педагогов и контроля факторов безопасности образовательной среды. Использование ретроспективного опросника для изучения опыта пережитого насилия у детей и подростков 18–24 лет ICAS-T-R позволило сформировать четыре выборки респондентов в зависимости от персонифицированного опыта, а именно от категории насилия, пережитого студентами в детские и школьные годы. Особенности рефлексии, эмпатии, коммуникативной направленности и коммуникативных свойств личности студентов – будущих педагогов изучались с помощью следующих методик: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана; диагностика уровня развития рефлексивности по А.В. Карпову; опросник «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко; опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек). В исследовании принимали участие 98 студентов – будущих педагогов 1–2-х курсов очной формы обучения: студенты будущие учителя русского и иностранных языков, социальные педагоги, учителя начальной школы, педагоги дошкольных организаций. Результаты исследования позволили выявить особенности влияния типа пережитого насилия на особенности профессионально-коммуникативных качеств студентов. Только 28,6% студентов педагогического вуза не сталкивались с опытом насилия в детские и школьные годы. Остальные имеют маркеры физического и / или психологического насилия. Подобный персонифицированный опыт оказывает неблагоприятное специфическое влияние на значимые аспекты коммуникации будущих педагогов и позволяет констатировать статистически значимое снижение в функционировании механизмов и факторов позитивной коммуникации у будущих педагогов. Неблагоприятный персонифицированный опыт снижает рефлексивные возможности личности, «присутствие» в актуальной ситуации деятельности или контакта ($p < 0,032$). Эмпатия как ведущий механизм педагогического общения и средство ориентации будущего педагога на гуманистические ценности обнаруживает статистически значимую зависимость от опыта пережитого насилия, неблагоприятный опыт снижает уровень эмпатии ($p < 0,05$). В то же время даже неблагоприятный опыт насилия не дает низких уровней эмпатии у будущих педагогов, как показывают результаты исследования. Напро-

тив, исследование базового межличностного свойства будущих педагогов, дружелюбия или агрессивности показывает статистически значимый рост агрессивности ($p < 0,05$) и снижение дружелюбия ($p < 0,021$) в зависимости от опыта насилия, пережитого студентами в детские и школьные годы. Опыт насилия также показывает статистически значимый рост манипулятивной направленности, создает преобладание манипулятивной над альтероцентристской направленностью у студентов в процессе общения ($p < 0,05$). Студенты с позитивным персонифицированным опытом имеют наиболее высокое среднее значение по альтероцентристской направленности или гуманистической центрации на другом человеке в процессе взаимодействия. Оптимизация коммуникативного поведения будущих педагогов должна учитывать влияние персонифицированного опыта на коммуникацию будущего педагога. Процесс профессиональной подготовки учителя должен строиться на преодолении личностью неблагоприятного опыта, а также прогнозе степени его влияния на ключевые механизмы коммуникации будущего педагога.

Ключевые слова: студенты – будущие педагоги; коммуникативное поведение; рефлексия; эмпатия; коммуникативная направленность; межличностные свойства.

Введение

Важнейшей составляющей готовности студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности является система профессионально важных качеств, особое значение в которой имеет коммуникативная сфера: мотивация и направленность общения, механизмы коммуникативного поведения и деятельности, коммуникативные свойства личности.

Актуальность проблемы коммуникативной готовности студентов педагогического вуза обусловлена, прежде всего, тем, что педагогическое общение в современной школе может происходить как в форме сотрудничества, так и в условиях конфликта [1, 2]. Большинство студентов педагогического вуза, указывая на прогнозируемые трудности предстоящей педагогической деятельности, чаще всего называют проблемы коммуникации в образовательном учреждении, прежде всего, в педагогическом коллективе школы [3].

Достижение будущим педагогом профессионализма в процессе его личностно-профессионального становления исследователи связывают, прежде всего, с развитием коммуникативно-профессиональных качеств (И.А. Зимняя). Становление педагогического общения студентов в процессе вузовского обучения предполагает развитие способности будущего педагога к активному вниманию, диалогической и альтероцентрической направленности, эмпатии и рефлексии, доброжелательности и заинтересованности в профессиональной коммуникации с субъектами образовательного процесса (Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, Л.Б. Ительсон, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, К. Левин, К. Роджерс и др.) [4, 5].

Коммуникативная сфера студентов будущих педагогов изучается в аспектах становления профессионально важных качеств педагога: механизмов эмпатии и рефлексии, обеспечивающих успешность педагогического общения и деятельности (К. Роджерс, Т.А. Ахрямкина, О.В. Суворова, Е.С. Сычева, А.В. Карпов, И.М. Скитяева и др.) [6–8]; межличностных качеств и культуры межличностных отношений, способствующих эффективному общению с обучающимися, взаимодействию в педагогическом коллективе [9–11]; мотивации общения, диалогической и альтероцентрической направленности как факторов эффективности педагогической деятельности и общения [4, 5]; условий формирования и развития коммуникативного поведения педагогов (В.А. Кан-Калик, Е.В. Юрченко, С.В. Кондратьева, П.А. Ковалевский, Б.П. Ковалев, Л.М. Даукша и др.) [9].

Вместе с тем исследователи выделяют коммуникативные характеристики студентов, препятствующие эффективной профессиональной деятельности в будущем, которые требуют преодоления в процессе вузовского обучения: агрессивность, раздражительность, нетактичность, низкая коммуникативная культура, негативные установки на субъектов образовательного процесса (С.Ю. Темина, В.А. Кан-Калик, Е.В. Юрченко, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова и др.) [8, 9, 12, 13–15].

Исследователи отмечают различные источники барьеров педагогического общения, поскольку становление педагогического общения у студентов педагогического вуза – процесс многофакторный. В значительной степени эти качества обусловлены пережитым травматическим опытом деструктивных отношений в семье, образовательных учреждениях, в сообществах сверстников. В этом смысле, чрезвычайно важным и актуальным представляется исследование влияния отсроченных последствий пережитого насилия на коммуникативное развитие студентов педагогического вуза.

Целью данной статьи является представление результатов эмпирического изучения влияния опыта, пережитого эмоционального и физического насилия в детские и школьные годы на особенности развития коммуникативного поведения студентов педагогического вуза: его механизмов, направленности и межличностных свойств будущих педагогов, с тем, чтобы выявить и обозначить основные направления, формы и содержание психолого-педагогической работы со студентами педагогического вуза.

Сегодня мы уже не можем игнорировать рост насилия и жестокости в современном обществе, который проявляется, в том числе, в семейном и общественном воспитании (Е.Н. Волкова, М. Sanchez, S. Irfan and M. Cowburn, L.A. Fontes); в детских и подростковых сообществах (R.M. Gladden, A.M. Vivolo-Kantor, M.E. Hamburger, C.D. Lumpkin) [16, 17].

Исследования показывают, что опыт пережитого насилия влияет на коммуникативные аспекты личности в более поздних возрастах [12, 18–31].

Отсроченные последствия насилия для личностного развития во взрослом возрасте трудны для распознавания (например, шлепки и одергивания) в силу отсутствия выраженных последствий (D. Glaser, A.R. Shelley, M. Sanchez). В то же время исследования показывают, что пережитое в детстве и подростковом возрасте насилие, которое не привело к физическим травмам и клиническим нарушениям, может иметь резидальные последствия в скрытых личностных деформациях взрослого человека (J.M. Fletcher, S. Schurer); сказываться на ключевых отношениях всего жизненного цикла [18–24].

Опыт пережитого насилия может впоследствии сказываться на стиле и способах коммуникации в профессиональной деятельности педагога: вызывать возникновение барьеров педагогического общения, провоцировать напряженность и непонимание в отношениях с обучающимися, детьми и подростками, а также создавать трудности межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе.

Таким образом, нам представляется актуальным изучение специфического влияния опыта пережитого насилия в детские и школьные годы на коммуникативное поведение студентов – будущих педагогов. Мы полагаем, что коммуникативная подготовка студентов педагогических вузов (тренинги личностного роста и педагогического общения) должна включать, в том числе, осознанную переработку психотравматического опыта личности, т.е., строиться на своевременной системной профилактике личностных деформаций у будущих педагогов.

Материалы и методы

Целью нашего исследования явилось эмпирическое изучение влияния вариантов сопряжения физического и эмоционального насилия на особенности коммуникативного поведения будущих педагогов.

Мы предположили, что насилие, пережитое в детском и школьном возрасте, которое не имело выраженных последствий, находит отражение в следующих особенностях коммуникативной сферы и коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов: специфике проявления механизмов рефлексии и эмпатии, коммуникативной направленности поведения и коммуникативных свойствах личности.

Ставились следующие задачи: изучить встречаемость различных категорий и видов опыта пережитого насилия у студентов – будущих педагогов; исследовать особенности развития механизмов рефлексии и эмпатии; изучить межличностные свойства и направленность общения студентов – будущих педагогов в зависимости от категории опыта пережитого

насилия; разработать принципы психолого-педагогической оптимизации коммуникативного поведения студентов педагогического вуза.

Мы использовали ICAST-R – ретроспективный опросник для изучения опыта пережитого насилия у детей и подростков 18–24 лет в модификации Е.Н. Волковой, О.М. Исаевой [19]; методику «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, модификация Н. Эпштейна); методику диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек).

Факторы внешней невалидности исследования контролировались стратифицированным случайным отбором, ложные воспоминания респондентов – анонимностью опроса. В нашем исследовании не изучались факты сексуального насилия, к воспоминаниям о которых чаще применяется понятие синдрома ложной памяти [24]. Для исследования применялись два раздела опросника ICAST-R: раздел 4 (физическое насилие: дома и в школе) и раздел 5 (психологическое насилие: дома и в школе).

Экспериментальное исследование и его результаты

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по гуманитарным специальностям педагогических специальностей вузов Нижнего Новгорода: студенты – будущие учителя русского и иностранных языков, социальные педагоги, учителя начальной школы, педагоги дошкольных организаций. Возраст испытуемых 18–24 года. В исследовании принимали участие 98 студентов – будущих педагогов 1–2-х курсов очной формы обучения. Из них: юношей – 9 человек, девушек – 89.

Прежде всего, испытуемые были сгруппированы нами по четырем выборкам в зависимости от преобладания маркеров эмоционального или физического насилия: студенты с отсутствием опыта насилия; студенты с опытом физического насилия; студенты с опытом эмоционального насилия; студенты с сочетанным опытом физического и эмоционального насилия, пережитого в детском и школьном возрасте, в семье или в образовательных учреждениях.

Распределение респондентов по категориям опыта пережитого насилия представлено в табл. 1.

Из табл. 1 мы видим, что характер распределения видов опыта пережитого насилия является неравномерным: только 28,6% студентов педагогического вуза не сталкивались с опытом насилия в детские и школьные годы; 9,2% указали на опыт физического насилия; 20,4% – на опыт эмоционального насилия; ответы, содержащие маркеры сочетания физического и психологического насилия, дали 41,8% респондентов.

Таблица 1

Распределение респондентов по категориям пережитого опыта насилия

Категории опыта насилия		Отсутствие опыта насилия	Опыт физического насилия	Опыт эмоционального насилия	Опыт физического и эмоционального насилия	Итого
По всей выборке	чел.	28	9	20	41	98
	%	28,6	9,2	20,4	41,8	100
Юноши	чел.	3	1	1	4	9
	%	33,3	11,1	11,1	44,4	100
Девушки	чел.	25	8	19	37	89
	%	28,1	9,0	21,3	41,6	100

Данные показатели говорят о том, что две трети студентов – будущих педагогов подвержены неблагоприятному воздействию опыта пережитого насилия. Это, в свою очередь, может отрицательно сказаться на значимых факторах педагогического общения: рефлексии, эмпатии, направленности личности в общении и межличностных свойствах и отношениях.

Отсутствие опыта насилия характерно в большей степени для юношей (33,3%), чем для девушек (28,1%). В то же время для юношей в большей степени характерен опыт физического насилия (11,1%), в то время как для девушек данный опыт обнаруживает чуть более низкий уровень встречаемости (9,0%). Опыт эмоционального насилия обозначен у 21,3% девушек и у 11,1% юношей.

На сочетание опыта физического и эмоционального насилия указало примерно одинаковое число юношей (44,4%) и девушек (41,6%), что можно оценивать как достаточно распространенное явление, практически каждый второй студент, так или иначе, сталкивался с опытом сочетанного насилия. Различия по категориям опыта насилия в зависимости от пола не являются статистически значимыми (по χ^2 -критерию Пирсона).

Анализ содержания опыта физического насилия, с которым сталкивались студенты – будущие педагоги, показывает распространенность в детском и школьном опыте таких его форм, как удары или шлепки (38,5%); удары с помощью объекта, палки или ремня (24,0%); пинки, вызывающие боль (15,4%); тряска, причиняющая боль (8,7%); уколы острым предметом (2,9%).

Наиболее распространенными формами эмоционального насилия, на которые указали студенты, являются: оскорбления или критика, которые заставляют чувствовать себя плохим, глупым или бесполезным (56,7%); реже встречаются угрозы причинить боль (9,6%); угрозы бросить или выгнать из дома (7,7%); указания на отсутствие к нему любви друзей и близких взрослых (6,7%); сожаления о том, что он родился (3,8%).

Изучение указаний на институт социализации, с которым связан опыт пережитого насилия, показывает, что чаще всего это школа или другое образовательное учреждение (45,76%); реже семья (20,33%); и семью, и образовательное учреждение указали 33,89% студентов, статистически значимых различий между юношами и девушками не выявлено.

Далее мы изучали рефлексию студентов – будущих педагогов, как общую, так и коммуникативную, т.е. способность студентов контролировать и оценивать те слова, который он адресует окружающим и свое поведение в процессе взаимодействия с другими людьми (методика А.В. Карпова).

Известно, что рефлексия хорошо развита у педагогов, что обеспечивает осознанное отношение к обучающимся, корректное поведение в процессе взаимодействия с ними, гибкость в управлении детским коллективом и способность выстраивать методы обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями школьников, управлять в процессе выстраивания индивидуальной траектории развития учащихся [17].

В процессе анализа эмпирических данных у студентов – будущих педагогов был выявлен равномерный профиль рефлексии: все виды рефлексии представлены сбалансированно, что позволяет предполагать точность профессионального выбора у бывших абитуриентов. При этом наиболее типичным для данной категории студентов явился средний уровень рефлексии (71,2%); низкий уровень обнаружен у 22,1% респондентов; высокий уровень выражен довольно слабо (6,7%).

Рефлексия студентов педагогического вуза в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлена в табл. 2.

Таблица 2

Рефлексия респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Категории опыта насилия	Отсутствие опыта насилия		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Опыт физического и эмоционального насилия	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Виды рефлексии								
Ретроспективная рефлексия	37,03	5,19	34,88	4,48	38,60	6,45	36,80	6,42
Рефлексия настоящей деятельности	37,85	4,97	34,22	3,73	37,55	7,33	35,43	5,31
Рефлексия будущей деятельности	37,67	5,84	38,22	5,30	38,85	6,39	39,04	5,18
Рефлексия общения	38,14	4,88	35,88	4,28	37,50	7,03	36,04	4,91

Из табл. 2 следует, что наблюдается тенденция доминирования определенных видов рефлексии в зависимости от опыта пережитого насилия у студентов.

Студенты с отсутствием опыта насилия показывают наиболее высокие значения и равномерный профиль по всем видам рефлексии с преобладанием коммуникативной рефлексии (38,14). Похожий профиль обнаруживают студенты с опытом эмоционального насилия, однако с преобладанием ретроспективной рефлексии (38,60) и рефлексии будущей деятельности (38,85).

Наиболее низкие значения по профилю рефлексивных свойств в целом обнаруживают студенты с опытом физического насилия, за исключением рефлексии предстоящей деятельности (38,22).

Сходная тенденция наблюдается по профилю рефлексивных свойств у студентов с сочетанным опытом насилия, у которых также выражена рефлексия предстоящей деятельности (39,04). То есть опыт насилия создает определенную настороженную готовность и чувствительность к предстоящим событиям, снижая «присутствие» в актуальной деятельности или контакте, очевидно, порождая проблемы внимания (способности быть «здесь и сейчас»). При этом различия в рефлексии актуальной деятельности у студентов с отсутствием опыта насилия и с опытом физического насилия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента ($p < 0,032$). Различия в рефлексии общения у студентов с отсутствием опыта насилия и с опытом физического и сочетанного насилия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента ($p < 0,04$).

Эмпатия является исключительно важным профессиональным качеством и служит средством ориентации будущего педагога на гуманистические ценности в профессионально-педагогической деятельности, в процессе воспитания и обучения детей и подростков. Эмпатия выступает также в качестве ведущего коммуникативного механизма для педагогического общения, поскольку позволяет педагогу поставить себя на место ученика, понять цели и мотивы его поведения и управлять учебной деятельностью обучающегося на основе прогнозирования [32, 33]. Наиболее важно то, что эмпатия снижает агрессию (закон взаимной индукции эмпатии и агрессии), что в условиях современного образования приобретает роль решающего фактора фасилитации в школьной коммуникации [34].

Уровни эмпатии респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни эмпатии респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Категории опыта насилия		Отсутствие опыта насилия	Опыт физического насилия	Опыт эмоционального насилия	Опыт физического и эмоционального насилия	Итого
Уровни эмпатии						
Низкий	чел.	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Нормальный	чел.	0	2	2	2	6
	%	0	33,3	33,3	33,3	100
	%	0	22,2	10,0	4,9	6,1
Высокий	чел.	21	6	12	31	70
	%	30,0	8,6	17,1	44,3	100
	%	75,0	66,7	60,0	75,6	71,4
Очень высокий	чел.	7	1	6	8	22
	%	31,8	4,5	27,3	36,4	100
	%	25,0	11,1	30,0	19,5	22,4

Из табл. 3 следует, что низкие уровни эмпатии у студентов педагогического вуза не встречаются, что также подтверждает профессиональное соответствие данной выборки.

В то же время наблюдается тенденция взаимосвязи уровней эмпатии студентов – будущих педагогов с категорией опыта пережитого насилия. Так, студенты с отсутствием опыта насилия дали исключительно высокие (75,0%) и очень высокие уровни эмпатии (25,0%). В то время как респонденты с опытом насилия в целом показали более широкий разброс уровней эмпатии и включали нормальный, высокий и очень высокий уровни эмпатии. Важно, что типичным уровнем эмпатии для всех категорий студентов является именно высокий уровень и, способность ориентироваться на поведение и чувства другого человека, что отражает готовность к профессионально-педагогической деятельности. Распределение уровней эмпатии статистически значимо зависит от опыта пережитого насилия (по χ^2 -критерию Пирсона, $p < 0,05$).

В процессе педагогической деятельности и общения два базовых фактора межличностных свойств личности, выделенные Т. Лири (доминирование–подчинение и дружелюбие–агрессивность), являются критериями стилей педагогического общения в большинстве типологий педагогического общения (К. Левин, Л.Б. Ительсон, В.А. Кан-Калик, К. Роджерс, М. Розенберг).

Эффективное педагогическое общение осуществляется на основе учебного сотрудничества и предполагает доброжелательность и принятие другого человека как ведущее профессионально важное качество педагога. В то же время именно принятие другого как личностная характеристика коммуникативного поведения у педагогов

наиболее снижена по сравнению с популяционной нормой (Е.Н. Волкова, 1997, 2012).

Изучение межличностных свойств с помощью опросника Т. Лири показало, что межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия по всем шкалам теста обнаруживают равномерный профиль в пределах оптимальных значений. Наблюдаются низкие показатели доминантности и враждебности, умеренно выражены подозрительность, критичность, зависимость от другого и эгоизм, отчетливо и наиболее ярко выражены стремление подчиняться, альтруизм и дружелюбие (0–8). Описанный профиль согласуется с требованиями к профессионально важным качествам педагога, как показали и другие методики.

Межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 4.

Таблица 4

Межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Категории опыта насилия	Отсутствие опыта насилия		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Сочетанный опыт насилия		Значимость различий, p
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Межличностные свойства студентов									
Авторитарный	5,75	2,98	6,67	3,81	6,10	3,32	5,68	2,89	0,917
Эгоистический	4,43	1,91	5,00	2,44	5,60	2,42	4,93	1,99	0,417
Агрессивный	4,93	2,46	4,44	1,81	5,45	2,35	6,25	2,57	0,050
Подозрительный	6,25	3,74	6,22	2,73	7,40	3,53	7,12	2,99	0,562
Подчиняемый	6,54	2,87	7,78	3,38	7,70	3,29	7,12	2,99	0,630
Зависимый	5,68	2,78	6,78	1,79	6,40	2,14	5,60	2,13	0,528
Дружелюбный	7,39	2,56	8,67	1,32	8,35	2,78	6,51	3,33	0,021
Альтруистический	7,86	3,66	8,33	2,96	7,80	4,50	6,39	3,73	0,244

Из табл. 4 следует, что из всех видов насилия наиболее выраженное влияние на межличностные свойства студентов оказывает сочетанное насилие, сопряженно повышая агрессивность, эгоизм, подозрительность, подчиняемость, снижая при этом дружелюбие и альтруизм.

Статистическая значимость различий в межличностных свойствах студентов в зависимости от опыта пережитого насилия обнаруживается по шкалам «Агрессивность» и «Дружелюбие» (по Н-критерию Краскела–Уоллеса). Опыт насилия, пережитый студентами в детские и школьные годы, значимо повышает уровень агрессивности (7,420; $p < 0,05$) и значимо снижает дружелюбие (9,691; $p < 0,021$). Повышенная агрессивность у студентов с опытом насилия развивается как

психологическая защитная реакция на нарушение психологических границ личности, подвергающейся негативному воздействию [12]. Возможности осознанной конструктивной реакции на внешнюю агрессию у ребенка и школьника ограничены, поэтому часто формируется агрессивный ответ, который впоследствии закрепляется как межличностное свойство.

Таким образом, опыт сочетанного насилия повышает агрессивность и снижает дружелюбие студентов – будущих педагогов на статистически значимом уровне.

Результаты исследования коммуникативной направленности студентов – будущих педагогов в процессе общения в зависимости от опыта насилия в средних значениях представлены в табл. 5.

Таблица 5

Коммуникативная направленность студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Коммуникативная направленность студентов	Категории опыта насилия							
	Отсутствие опыта		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Опыт физического и эмоционального насилия	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Индифферентная направленность	4,42	1,98	4,11	2,93	3,65	2,15	3,85	2,66
Конформная направленность	4,46	1,87	4,66	2,17	4,70	2,27	4,41	2,39
Манипулятивная направленность	4,03	2,28	4,66	1,93	5,50	2,35	5,39	2,27
Авторитарная направленность	3,96	2,28	4,33	2,34	3,75	2,02	3,82	2,15
Альтероцентристская направленность	5,32	2,82	4,55	3,12	4,30	2,86	4,19	2,67

Из табл. 5 следует, что коммуникативная направленность студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия обнаруживает зависимость от категории опыта насилия. Так, наиболее высокие средние значения по манипулятивной направленности встречаются у студентов с опытом насилия (5,50), наиболее низкие – без опыта насилия (4,03). У студентов без опыта насилия наиболее высокое среднее значение по альтероцентристской направленности, что говорит о гуманистической центрации на другом человеке в процессе взаимодействия (по А.Б. Орлову). Студенты с преобладанием альтероцентристской направленности стремятся глубже понять запросы другого человека, с целью наиболее полного удовлетворения его потребностей, способствуя тем самым его развитию.

Опыт насилия дает статистически значимый рост манипулятивной направленности у студентов в процессе взаимодействия, различия по манипулятивной направленности студентов в зависимости от опыта насилия статистически значимы по Н-критерию Краскела–Уоллеса ($N = 7,495; p < 0,05$).

Исследование типов коммуникативной направленности студентов (диалогическая / недиалогическая) представлено в выборке в равных соотношениях: чуть менее половины студентов имеют недиалогическую направленность (48,0%), чуть более половины – диалогическую направленность (52,0%). Это представляет определенную проблему и требует коррекции, поскольку диалогическая направленность является профессионально важным качеством для будущего педагога.

Типы коммуникативной направленности студентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 6.

Таблица 6

Типы коммуникативной направленности студентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Категории опыта насилия		Типы коммуникативной направленности		Итого
		недиалогическая	диалогическая	
Отсутствие опыта	чел.	14	14	28
	%	50,0	50,0	100
Опыт физического насилия	чел.	5	4	9
	%	55,6	44,4	100
Опыт эмоционального насилия	чел.	10	10	20
	%	50,0	50,0	100
Опыт физического и эмоционального насилия	чел.	18	23	41
	%	43,9	56,1	100

Из табл. 6 следует, что статистически значимых различий в преобладании того или иного типа коммуникативной направленности у студентов в зависимости от опыта насилия не обнаруживается (χ^2 -критерий Пирсона). Это означает, что опыт насилия или его отсутствие в жизни не влияют на способность личности к диалогу, на их развитие оказывают влияние другие факторы.

Результаты эмпирического исследования позволяют обозначить подходы к оптимизации коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов.

Мы полагаем, что коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа по оптимизации коммуникативного поведения будущего педагога должна включать следующие направления: коррекцию неблагоприятных последствий опыта насилия (психотерапевтические упражнения); реализацию коррекционной программы снижения

деструктивных последствий насилия (на общепсихологическое развитие, личность студента, а также на активное развитие механизмов мотивации и способов коммуникативного будущих педагогов), снижение агрессивности, манипулятивной направленности; тренинги развития эмпатии, рефлексии, альтероцентрической направленности, позитивных межличностных свойств – дружелюбия; диалогической и фасилитирующей позиции в коммуникативном поведении будущих педагогов [35–38].

Заключение

Таким образом, наше исследование позволяет констатировать статистически значимую зависимость коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов от опыта насилия, пережитого в детские и школьные годы в семье, образовательных учреждениях, детских сообществах.

Две трети студентов педагогического вуза, так или иначе, сталкивались с опытом насилия в детском и школьном возрасте, лишь около трети будущих педагогов (28,6%) не имели опыта насилия. Чаще всего опыт насилия связан с образовательным учреждением (45,76%), реже с семьей (20,33%), и на семью, и на образовательное учреждение как источник опыта насилия указали 33,89% респондентов.

Как показывает наше исследование, опыт насилия меняет коммуникативное поведение будущих педагогов в неблагоприятном направлении.

Прежде всего, статистически значимо меняется рефлексивная деятельность студентов, т.е. распределение активного внимания в процессе отражения себя в деятельности. Опыт физического насилия и сочетанного насилия резко повышают удельный вес рефлексии предстоящей деятельности, опыт эмоционального насилия – удельный вес как ретроспективной, так и рефлексии предстоящей деятельности. Наиболее равномерный и высокий по средним значениям профиль видов рефлексии с преобладанием рефлексии в процессе общения наблюдается только у респондентов без опыта насилия, что обеспечит полноту самоотражения у будущего педагога в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Эмпатия выступает в качестве ведущего коммуникативного механизма в педагогическом общении, что обеспечивает, прежде всего, фасилитирующее взаимодействие будущего педагога в школьных коммуникациях. Высокие и очень высокие уровни эмпатии наблюдаются у респондентов без опыта насилия, опыт насилия дает более широкий разброс эмпатии, включая средние уровни. Наиболее значимо эмпатию снижает опыт физического насилия.

Опыт сочетанного насилия, пережитый студентами в детские и школьные годы, влияет и на индивидуально-психологические свойства

личности, актуально выражающие потенциальные возможности будущего педагога в коммуникативной деятельности, статистически значимо повышает уровень агрессивности (7,420; $p < 0,05$) и значимо снижает дружелюбие (9,691; $p < 0,021$).

В структуре коммуникативных мотивов студентов без опыта насилия доминирует альтероцентристская направленность, в то время как у студентов с опытом насилия среди мотивов наиболее выражена манипулятивная направленность.

Психолого-педагогическая работа по оптимизации коммуникативного поведения будущего педагога должна строиться на профилактике и коррекции последствий опыта насилия, пережитого в детские и школьные годы.

Литература

1. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
2. Рубцов В.В. Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития // Ребенок в современном обществе: сб. науч. ст. / науч. ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина; ред. кол. Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. М. : МГППУ, 2007. С. 3–26.
3. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. М. : Машиностроение-1, 2003. 280 с.
4. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. М., 1979. 63 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
6. Ахрямкина Т.А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003. 161 с.
7. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
8. Суворова О.В., Сычева Е.С. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей. Н. Новгород, 2012. 239 с.
9. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
10. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М. : Изд-во МГУ, 1984. С. 114–150.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.
12. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Gutko A.V., Minaeva E.V., Ivanova N.V., Mamonova E.B. Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // Espacios. 2017. Vol. 38, № 56. 2017. P. 34.
13. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–152.
14. Темина С.Ю. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога : дис. ... канд. пед. наук. Уссурийск, 1995. 181 с.
15. Юрченко Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога : дис. ... канд. пед. наук. Уссурийск, 2000. 181 с.

16. *Исследование* развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Волкова Е.Н., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Дунаева Н.И., Бирюкова и др. Новгород : Мининский университет, 2012. 302 с.
17. *Насилие* и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения / под ред. Е.Н. Волковой. Н. Новгород, 2011. 248 с.
18. *Ajake U.E., Essien M.I., Omori A.E.* Child Abuse and Locus of Control among Senior Secondary School Students in Cross River State, Nigeria // Journal of Education and Human Development. 2013. Vol. 2, № 2. December.
19. *Dunne M.P., Volkova E., Isaeva O. et al.* SPCAN Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries // Child Abuse & Neglect. 2009. Vol. 33, is. 11. November. P. 815–825.
20. *Elsayed F., Elyas E.* Family violence and its relationship between Coping strategies and Psychological hardness among female students of king Abdul Aziz University and Omm Al-Qura University // Research on Humanities and Social Sciences. 2014. Vol. 4, № 5.
21. *Erozkan A.* The Childhood Trauma and Late Adolescent Rejection Sensitivity // Anthropologist. 2015. № 19 (2). P. 413–422.
22. *Fay S.D.* Relationship between Adverse Childhood Experiences and Illness Perceptions a Mong Individuals with Fibromyalgia // Walden University Scholar Works Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2015.
23. *Flatcher J.M., Schurer S.* Origins of adulthood: the role of adverse childhood experiences. 2017.
24. *Frude N.* Understanding abnormal psychology. London: Blackwell, 1998.
25. *Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E., Lumpkin C.D.* Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements Version 1. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.
26. *Glaser D.* Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework // Child Abuse & Neglect. 2002. № 26. P. 697–714.
27. *Irfan S., Cowburn M.* Disciplining, chastisement and physical child abuse: perceptions and attitudes of the British Pakistani community // Journal of Muslim minority affairs. 2004. № 24 (1). P. 89–98.
28. *Katbe M.E.* Family violence toward children and its relationship to psychological unity (field study on a sample of first-year secondary students in the country side of Damascus) // Damascus University journal. 2012. № 28 (1). P. 67–106.
29. *Rong Ju., Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I.* Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13, № 8. P. 5281–5293.
30. *Sanchez M.* History of Emotional and Physical Abuse and Parenting // McNair Scholars Journal. 2012. V. 16, is. 1.
31. *Sorokoumova S.N., Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Potekhina E.V.* Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice // International Journal of Environmental and Science Education (IJESE) (academic journal). 2016. Vol. 11, № 18. P. 12566–12575.
32. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб. : Питер, 1997. 336 с.
33. *Юсупов И.М.* Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. С. 34.
34. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 447 с.
35. *Гафнер В.В.* Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога // Основы безопасности жизни. 2004. № 10. С. 22–24.
36. *Ильина С.В.* Влияние насилия, пережитого в детстве, на формирование личностных расстройств // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 65–78.

37. *Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даукина Л.М.* Профессионализм в педагогическом общении / под ред. С.В. Кондратьевой. Гродно : ГрГУ, 2003. 272 с.
38. *Маркес Родригес Алейда Фортуна.* Развитие у студентов педвуза умения прогнозировать педагогические явления : дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984. 195 с.

Сведения об авторах:

Суворова Ольга Вениаминовна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: olgavenn@yandex.ru

Егорова Полина Александровна – доцент кафедры психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

Хрулев Алексей Евгеньевич – доцент, кандидат медицинских наук, доцент кафедры неврологии, нейрохирургии и медицинской генетики Приволжского исследовательского медицинского университета (Нижний Новгород, Россия). E-mail: alexey_khrulev@mail.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Гусева Людмила Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: ludmila_guseva@yahoo.com

Поступила в редакцию 15.02.2019 г.

PERSONIFIED EXPERIENCE AS A PREDICTION FACTOR FOR PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE QUALITIES OF STUDENTS AND FUTURE TEACHERS

Suvorova O.V., Professor, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: olgavenn@yandex.ru

Egorova P.A., Associate Professor of the Department for Psychology and Rehabilitation Technologies of the Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

Khrulev A.E., Associate Professor, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Neurology, Neurosurgery and Medical Genetics, Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod Russia). E-mail: alexey_khrulev@mail.ru

Sorokoumova S.N., Professor, D.Sc. (Psychology), Head of the Department for Psychology and Rehabilitation Technologies of the Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

Guseva L.V., Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Professional Communication, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: ludmila_guseva@yahoo.com

DOI: 10.17223/19996195/46/17

Abstract. The article presents an empirical study of the personified experience influence as a factor in predicting the professional and communicative qualities of the students – future teachers. It was assumed that their personalized experience obtained in childhood and school years will subsequently affect the communicative sphere and the communicative behavior of future teachers, being important for predicting the quality of teacher training and monitoring

the safety factors of the educational environment. Using a retrospective questionnaire ICAST-R to study the experience of violence suffered in children and adolescents 18 to 24 years old made it possible to form four samples of respondents depending on personal experience, namely, the category of violence experienced by students in their childhood and school years. Some features of reflection, empathy, communicative orientation and communicative personality traits of students – future teachers were studied using the methods of: “The scale of emotional response” by A. Megrabian; diagnostics of the level of development of reflexivity by A.V. Karpov; questionnaire “The focus of the person in communication” by S.L. Bratchenko; questionnaire “Diagnosis of interpersonal relationships” by T. Leary, G. Leforge, R. Sazek. The study involved 98 students – future teachers of 1–2 full-time courses: students – future teachers of Russian and foreign languages, social teachers, elementary school teachers, teachers of pre-school educational institutions. The results of the research allowed to reveal the peculiarities of the influence of the type of violence experienced on the particularities of students' professional and communicative qualities. Only a third of the students of the pedagogical university did not encounter any experience of violence in their childhood and school years (28.6%). More than two thirds of students have markers of physical violence and / or psychological abuse. Such a personified experience has an adverse specific effect on the significant aspects of the communication of future teachers and allows to state: a statistically significant decrease in the functioning of the mechanisms and factors of positive communication in future teachers. An unfavorable personalized experience reduces the reflexive capabilities of the individual, reducing the “presence” in the actual situation of activity or contact ($p < 0.032$). Empathy as the leading mechanism of pedagogical communication and a means of orienting the future teacher to humanistic values reveals a statistically significant dependence on the experience of the violence suffered, the unfavorable experience reduces the level of empathy ($p < 0.05$). At the same time, even the unfavorable experience of violence does not give any low levels of empathy among future teachers, as the research results show. In contrast, a study of the basic interpersonal characteristics of future teachers, friendliness or aggressiveness, shows a statistically significant increase in aggressiveness ($p < 0.05$) and a decrease in friendliness ($p < 0.021$), depending on the experience of violence suffered by students in their childhood and school years. The experience of violence also shows a statistically significant increase in the manipulative orientation, creates a predominance of the manipulative over the alterocentric orientation among students in the process of communication ($p < 0.05$). The students with positive personified experience have the highest average value for an alterocentric focus, or humanistic centering on another person in the process of interaction. The optimization of the communicative behavior of future teachers should take into account the influence of personalized experience on the future teacher's communication. The process of teacher training should be based on overcoming the person's adverse experience, as well as prognosing the degree of its influence on the key communication mechanisms of a future teacher.

Keywords: students; future teachers; communicative behavior; reflection; empathy; communicative orientation; interpersonal properties.

References

1. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. (2010) O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoy shkoly [On the Activity Content of the Psychological and Pedagogical Preparation of the Modern Teacher for a New School // Cultural-Historical Psychology. 4. pp. 62–68.
2. Rubtsov V.V. (2007) Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy soblyudeniya prav detey, perspektivy razvitiya [Safe Educational Environment: Problems of Observance of Children's Rights, Development Prospects] // Child in Modern Society. Sat scientific Art / Scientific. Ed.: L.F. Obukhova, E.G. Yudin. Ed. Coll. : N.N. Avdeeva, I.A. Korepanova, E.V. Filippova. M. : MGPPU, pp. 3–26.

3. Akopov G.V., Gorbachyova A.V. (2003) Sotsial'naya psikhologiya studenta kak sub'yekta obrazovatel'nogo protsessa [Social psychology of a student as the subject of educational process] M.: Mashinostroenie-1.
4. Leont'yev A.N. (1979) Pedagogicheskoye obshcheniye [Pedagogical communication]. M.
5. Markova A.K. (1993) Psikhologiya truda uchitelya [The Psychology of a teacher's work]. M.: Prosveschenie.
6. Akhryamkina T.A. (2003) Formirovaniye empatii studentov v protsesse obucheniya v pedagogicheskom vuze [Formation of students' empathy in the process of learning in a pedagogical university]. Psychology cand. diss. Samara.
7. Karpov A.V., Skityayeva I.M. (2005) Psikhologiya refleksii [Psychology of reflection]. M.: Publishing House "Institute of Psychology, RAS".
8. Suvorova O.V., Sycheva E.S. (2012) Razvitiye kognitivno-lichnostnykh professional'nykh kachestv u studentov psikhologo-pedagogicheskikh spetsial'nostey [Development of cognitive-personal professional qualities in students of psycho-pedagogical specialties]. Monograph. N. Novgorod fil. Negos. educational auth. non-profit org. higher prof. Education "Inst. of business and politics." Nizhniy Novgorod.
9. Kan-Kalik V.A. (1987) Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii. Kn. dlya uchitelya [To a teacher on pedagogical communication. Teacher's book]. M.: Prosveschenie.
10. Rodzhers K. (1984) Empatiya [Empathy] // Psychology of Emotions. Texts. M.: Publishing House of Moscow State University, pp. 114–150.
11. Rodzhers K. (1994) Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka [A look at psychotherapy. The formation of a person]. M.
12. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Gutko A.V., Minaeva E.V., Ivanova N.V., Mamonova E.B. (2017) Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // *Espacios*. Vol. 38 (56). p. 34.
13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–152.
14. Temina S.Yu. (1995) Formirovaniye u studentov pedagogicheskikh vuzov gotovnosti k razresheniyu pedagogicheskoy situatsii [Formation of readiness of pedagogical universities students to resolve the pedagogical situation]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M.
15. Yurchenko E.V. (2000) Soderzhaniye i metody preodoleniya professional'noy deformatsii uchitelya v rabote pedagoga-psikhologa [The content and methods of overcoming the professional deformation of the teacher in the work of the educational psychologist]. Pedagogics cand. diss. Ussuriisk.
16. Issledovaniye razvitiya sub'yektnosti v ontogeneze v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve (2012) / Volkova E.N., Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Dunayeva N.I., Biryukova L.A. et al. [Study of the development of subjectivity in ontogenesis in the modern socio-cultural space]. N. Novgorod, Minin University.
17. Nasiliye i zhestokoye obrashcheniye s det'mi: istochniki, prichiny, posledstviya, resheniya [Violence and cruel treatment of children: sources, causes, consequences, solutions] Collective monograph (2011) / Ed. E.N. Volkova. N. Novgorod.
18. Ajake U.E, Essien M.I., Omori A.E. (2013) Child Abuse and Locus of Control among Senior Secondary School Students in Cross River State, Nigeria // *Journal of Education and Human Development*, Vol. 2 (2).
19. Dunne M. P., Volkova E., Isaeva O., et al. SPCAN (2009) Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries // *Child Abuse & Neglect*. Volume 33, Issue 11. pp. 815–825.
20. Elsayed F., Elyas E. (2014) Family violence and its relationship between Coping strategies and Psychological hardness among female students of king Abdul Aziz University and Omm Al-Qura University // *Research on Humanities and Social Sciences*. Vol. 4 (5).

21. Erozkhan A. (2015) The Childhood Trauma and Late Adolescent Rejection Sensitivity // *Anthropologist*, 19 (2), pp. 413–422.
22. Fay S.D. (2015) Relationship between Adverse Childhood Experiences and Illness Perceptions a Mong Individuals with Fibromyalgia // *Walden University Scholar Works Walden Dissertations and Doctoral Studies*.
23. Flatcher J.M., Schurer S. (2017) Origins of adulthood: the role of adverse childhood experiences.
24. Frude N. (1998) *Understanding abnormal psychology*. London, Blackwell.
25. Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E., Lumpkin C.D. (2014) *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements Version 1*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
26. Glaser D. (2002) Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework *Child Abuse & Neglect* 26. pp. 697–714.
27. Irfan S., Cowburn M. (2004) Disciplining, chastisement and physical child abuse: perceptions and attitudes of the British Pakistani community. *Journal of Muslim minority affairs*, 24 (1), pp. 89–98.
28. Katbe M.E. (2012) Family violence toward children and its relationship to psychological unity (field study on a sample of first-year secondary students in the country side of Damascus). *Damascus University journal*, 28 (1), pp. 67–106.
29. Rong Ju, Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Vol. 13 (8). pp. 5281–5293.
30. Sanchez M. (2012) *History of Emotional and Physical Abuse and Parenting* // *McNair Scholars Journal*. V. 16. Issue 1.
31. Sorokoumova S.N., Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Potekhina E.V. (2016) Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice // *International Journal of Environmental and Science Education (IJESE)* (academic journal). Vol. 11 (18). pp. 12566–12575.
32. Beron R., Richardson D. (1997) *Agressiya [Aggression]* SPb.: Piter.
33. Yusupov I.M. (1995) *Psikhologiya empatii (teoreticheskiye i prikladnyye aspekty) [Psychology of empathy (theoretical and applied aspects)]*. Abstract of Psychology doc. diss. SPb.
34. Zimnyaya I.A. (2010) *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Pedagogical psychology: textbook for universities]*. M.: MPSI; Voronezh: NPO MODEK.
35. Gafner V.V. (2004) *Professional'naya deformatsiya i professional'naya kompetentnost' pedagoga [Professional deformation and professional competence of an educator]* // *Basics of life safety*. 10. pp. 22–24.
36. Il'ina S.V. (1998) *Vliyaniye nasiliya, perezhitogo v detstve, na formirovaniye lichnostnykh rasstroystv [The influence of violence experienced in childhood on the formation of personality disorders]* // *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 65–78.
37. Kondrat'yeva S.V., Kovalevskiy P.A., Kovalev B.P., Dauksha L.M. (2003) *Professionalizm v pedagogicheskom obshchenii [Professionalism in pedagogical communication]*: Monograph. Grodno. GrSU.
38. Fortuna M.R.A. (1984) *Razvitiye u studentov pedvuza umeniya prognozirovat' pedagogicheskiye javleniya [The development of pedagogical students' ability to predict pedagogical phenomena]*. Psychology cand. diss. Leningrad.