

нальным, следовательно, можно предположить, что между ними эмоциогенное пищевое поведение является связующим и усиливающим звеном, когда человеку присущи три вида нарушений пищевого поведения. Таким образом, ограничительное пищевое поведение чаще всего встречается как самостоятельный вид нарушения или усиливается под влиянием эмоциогенного нарушения.

В ходе анализа данных было выявлено, что эмоциогенное пищевое поведение имеет обратную взаимосвязь с самоуважением ($r_s = -0,377$; $p \leq 0,05$). Таким образом, лица с эмоциогенным типом пищевого поведения склонны винить себя, видеть только свои недостатки и акцентировать внимание только на своих слабых сторонах, искать подтверждения своей незначительности в каждом событии.

Заключение. В ходе исследования по установлению взаимосвязи самоуважением и нарушениями пищевого поведения было установлено, что самоуважение имеет обратную корреляцию с эмоциогенным поведением. Поскольку не было установлено взаимосвязи самоуважения с экстернальным и ограничительным видами пищевого поведения, то можно предположить, что самоуважение определяет проявление лишь эмоциогенного нарушения пищевого поведения.

1. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2005. – 412 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Конаш О.В.,

*аспирант УО «ГГУ имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь
Научный руководитель – Дворак В.Н., канд. пед. наук, доцент*

В настоящее время образование находится в состоянии поиска эффективных путей развития. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования соответствует актуальным на сегодняшний день тенденциям модернизации высшей школы и нацелено, в первую очередь, на повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов в условиях интеграции вузов в европейское образовательное пространство. Согласно теоретико-методологическим основаниям разработки компетентностного подхода в образовании [1], результатом профессионального образования должно стать не просто усвоение определенных знаний, умений и навыков, а приобретение способности на основе этих знаний решать возникающие профессиональные и жизненные проблемы. По мнению многих авторов, компетентность не является одномерным образованием, помимо когнитивных и операциональных составляющих туда часто включают личностные компоненты, например, такие как ценности и склонности [2], отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности и др. Одним из первых реальных шагов в направлении внедрения компетентностного подхода, безусловно, является формулировка общекультурных и профессиональных компетенций в госстандартах высшего профессионального образования. Однако, учитывая интегративный характер феномена профессиональной компетентности, возникает проблема диагностики степени ее реального развития. Если трудности определения уровня операциональной составляющей компетентности постепенно решаются через повышение практикоориентированности учебного процесса и внедрение экспертных оценок в ходе оценивания, то отслеживание изменений личностных компонентов компетентности по-прежнему остается затруднительным. В то же время специалисты отмечают [3, с. 5], что именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения и способности, выступает необходимым мотивационным условием, детерминирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных действий. Попытка решения этой проблемы может основываться на переосмыслении детально разработанной в отечественной пси-

хологии тематики профессионального самосознания специалиста, представленной под новым углом зрения – через изучение самооэффективности в профессиональной деятельности. Введенное в рамках социально-когнитивной теории в 1977 году А. Бандурой, понятие самооэффективность отражает «представления человека о своей способности действовать в конкретных ситуациях» [1], «оценку собственной поведенческой компетентности, т. е. умения вести себя таким образом, чтобы получить желаемый результат». А. Бандура высказал идею о том, что убеждение в личной эффективности может в значительной степени влиять на поведение, что было подтверждено большим количеством исследований, реализованных в основном зарубежными авторами и связанных с проблемами социальной компетентности, уверенности в сфере социального поведения, психологического здоровья, умения противостоять трудным жизненным ситуациям. В то же время понятие самооэффективность сегодня пока остается слабо представленным в отечественных концепциях человека как субъекта учения, труда и профессионального развития. Вслед за автором теории самооэффективности А. Бандурой большинство исследователей описывают этот конструкт в качестве когнитивной детерминанты саморегуляции деятельности и определяют его как личное убеждение человека в наличии у него способностей, веру в то, что индивидум может успешно осуществить поведение, представление личности о себе, как способной достичь цели. Общим в существующих определениях является акцент на оптимистическом самоубеждении человека относительно своих возможностей контролировать события, а также отнесение самооэффективности к предстоящей субъекту активности, а не к уже состоявшейся. Анализ подходов к определению самооэффективности предпринятый в работе Е. А. Шепелевой, позволил дифференцировать ее от таких феноменов, характеризующих сферу самосознания личности, как Я-концепция и уверенность. В то время как Я-концепция представляет собой комплексный конструкт, включающий когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, который подвергается влиянию социальных сравнений, самооэффективность является когнитивным конструктом, базирующимся преимущественно на личном опыте успешного выполнения деятельности. Изначально я-концепция рассматривается как обобщенная личностная переменная, в то время как самооэффективность целесообразно выделять в конкретных сферах деятельности. Сходства самооэффективности и уверенности в себе заключаются в том, что оба конструкта описывают представления индивида о своих способностях, однако самооэффективность является только когнитивным конструктом, а у уверенности в себе, как и у я-концепции, есть эмоциональный аспект. Уверенность в себе является более обобщенной личностной характеристикой, тогда как самооэффективность узкоспецифична в отношении выполняемой субъектом деятельности. В то же время в литературе можно встретить иные точки зрения. В частности Н. Б. Парфенова выделяет веру в самооэффективность в качестве структурного компонента уверенности в младшем школьном возрасте, тем самым исследуя самооэффективность в контексте успешности учебной деятельности. Она подчеркивает, что этот возрастной период представляет собой стадию активного становления самооэффективности в учебной деятельности, при этом наблюдается постепенное возрастание адекватности суждений о своей эффективности, согласование их с объективной эффективностью учебной деятельности и ожидаемыми оценками эффективности учащегося значимыми другими. В концепции самоотношения С.Р. Панталева [1], отмечается, что в структуру самоотношения входят две подсистемы: самооценка и эмоционально-ценностное отношение. Эмоционально-ценностное отношение переживается личностью как система устойчивых чувств и мало зависит от внешних оценок и успехов в деятельности. Самооценка, напротив, выступает в качестве показателя адекватности поведения и результативности деятельности, что отражается в структуре самоотношения в форме самоуважения, чувства компетентности или чувства собственной эффективности. Данное положение представляет наибольший интерес для нашего понимания самооэффективности как фактора успешности учебной и профессиональной деятельности, поскольку самоотношение (в виде его оценочного компонента) формируется на основе оценки субъектом собственной эффективности в достижении цели и определяет переживания человека в зависимости от того, насколько он кажется себе авторитетным и успешным в значимых сферах жизни, что в свою очередь проявляется в дальнейшем поведении. Исходя из этого, мы понимаем самооэффективность как компонент самосоз-

нения, обеспечивающий успешность (результативность) деятельности, который выражает отношение к себе как к человеку, способному достичь успеха в каком-либо из ее видов. Важным моментом при рассмотрении самооффективности в связи с проблемой формирования профессиональной компетентности в вузе является вопрос о её структуре, а именно является ли самооффективность обобщенной, относительно постоянной характеристикой личности, охватывающей практически все сферы ее существования, или же она проявляется по-разному в различных областях жизнедеятельности. А. Бандура полагает, что представления о своей эффективности не являются глобальными диспозициями, а зависят от специфики конкретной ситуации, меняясь в зависимости от обстоятельств. Он говорит о наличии «множества образов самооффективности, которые варьируют от одного вида деятельности к другому, от одного уровня сложности – к другому, а также от одних обстоятельств – к другим» [3]. Исходя из этого, он считает более целесообразным для исследования личной эффективности применять не обобщенные опросники самооффективности как некоего генерализованного образования, а шкалы самооффективности в разных видах деятельности. Несмотря на это известны исследования, в рамках которых самооффективность оценивается как некая обобщенная характеристика.

Анализируя данные подходы, мы в большей степени склоняемся к идее о приоритетном выделении самооффективности в каждом конкретном виде деятельности, поскольку очевидно, что в разных ситуациях ожидания субъекта относительно результатов своего поведения могут существенно отличаться. В то же время нам нецелесообразным полностью исключать характеристику общей самооффективности будет оказывать влияние на ее частные проявления в отдельных видах деятельности. В связи с актуализированной проблемой формирования профессиональной компетентности в вузе помимо общей самооффективности наибольший интерес для представляет самооффективность в профессиональной деятельности в целом и как более частное ее проявление – восприятие эффективности собственных действий при реализации конкретных профессиональных компетенций.

Таким образом, исследование самооффективности в профессиональной деятельности актуально в связи с важными прикладными задачами, стоящими перед психологией в свете внедрения компетентностного подхода в образование. Поскольку отношение профессионала к себе, как к компетентному специалисту может оказать заметное влияние на его успешность при осуществлении профессиональных функций, в качестве перспектив исследования выделим необходимость детальной разработки структуры самооффективности, выявления психолого-педагогических условий ее формирования в условиях обучения в вузе.

1. Гордеева Т.О. Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.

2. Гайдар М.И. Динамика личностной самооффективности студентов-психологов в период обучения в вузе / М.И. Гайдар // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 264–268.

3. Кричевский Р.Л. Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р.Л. Кричевский // Акмеология. – 2004. – № 1. – С. 47–52.

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корепанова О.С.,

магистрант ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

Научный руководитель – Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

В связи с постоянными социально-экономическими изменениями, которые происходят в современном обществе, приоритетными выступают задачи, связанные с решением нормативно-правового обеспечения деятельности и взаимоотношений живущих в нем людей. Дошкольное образование, как часть общей сферы деятельности, также требует такого регулирования. Одним из средств и условий, обеспечивающих эффективность ка-