

К 100-летию УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

*Сборник статей студентов, магистрантов
и преподавателей кафедры психологии
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

ВЫПУСК ЧЕТВЕРТЫЙ

Под редакцией С.Л. Богомаза, В.П. Волчок

2010

УДК 159.9(063)
ББК 88я431
П86

Редакционная коллегия:

доцент кафедры прикладной психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук **Л.Н. Абрамова**; доценты кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидаты психологических наук **Т.Е. Косаревская, Н.В. Кухтова**

Под редакцией
заведующего кафедрой психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидата психологических наук, доцента **С.Л. Богомаза**, старшего преподавателя
кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» **В.П. Волчок**

Рецензент:
заведующий кафедрой социально-гуманистических наук УО ФПБ «МИТСО»,
кандидат психологических наук, доцент *С.М. Стародынова*

Статьи публикуются в авторской редакции

Сборник включает статьи студентов, магистрантов и преподавателей кафедры психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», а также ряд работ других кафедр и вузов, объединенных общим интересом к проблемам развития личности в современном социуме.

Публикации содержат результаты авторских изысканий в области психологической природы явлений и адресованы исследователям, практическим работникам, преподавателям и специалистам гуманитарных направлений, а также другим заинтересованным лицам.

УДК 159.9(063)
ББК 88я431

СОДЕРЖАНИЕ

Алецкая И.А., Костюкович З.В. Ситуация развода как фактор возрастания уровня тревожности ребенка	6
Батяновская О.П., Швед М.В. Специфика формирования направленности личности и уровня притязаний школьников с интеллектуальной недостаточностью	8
Богуш В.П. Использование дистанционных форм обучения в современной школе	13
Бородулькина А.В., Циркунова Н.И. Проблема профессионального становления в психологических исследованиях	15
Будревич И.О., Каратерзи В.А. Проблема социального интеллекта студентов-психологов	18
Василевская С.С., Азаренок Г.С. Эмоциональное выгорание педагога в профессиональной деятельности	21
Витковская Е.Г., Косаревская Т.Е. Исследование уровня притязаний студентов	24
Воронович Д.В., Беспанская-Павленко Е.Д. Жизненный цикл семьи и удовлетворенность браком	28
Volčková N., Miňova M. Pedagogická diagnostika v materskej škole	32
Горохова Е.В., В.Е. Юркевич Социально-экономическое развитие и сотрудничество в рамках еврорегиона «БУГ»	36
Glupczyk G., Gabzdyl J. Wychowanie młodzieży w kontekście oddziaływań grup rówieśniczych	42
Дилиберто П.В., Самаль Е.В. Проявление страха и тревожности у музыкально одаренных мальчиков и девочек младшего школьного возраста	46
Дубино Ю.С., Волчок В.П. Удовлетворенность браком на разных этапах семейной жизни	51
Елец А.И., Волчок В.П. Проблема материнства в неполной семье	55
Еремеева О.А., Каратерзи В.А. Взаимосвязь коммуникативной установки и типов межличностных отношений у учащихся медицинского колледжа	61
Запанёнок Е.А., Богомаз С.Л. Роль эмоциональных особенностей личности в процессе формирования мотивационной сферы	66
Искарадова В.С., Циркунова Н.И. Мотивы выбора профессии	70
Кабак Е.И., Сурвило В.И., Шмуракова М.Е. Особенности копинг-стратегий лидеров студенческих групп	72
Казачёнок И.В., Богомаз С.Л. Психологическое сопровождение профильного обучения в средней профессиональной школе	76
Каханчик О.П., Косаревская Т.Е. Изучение акцентуаций характера студентов	79
Кирпиченок У.В., Каратерзи В.А. Особенности психических состояний школьников	83
Ковалевская И.И., Кутькина Р.Р. Особенности эмоционально-волевой сферы воспитанников школы-интерната	87
Козловская Н.С., Швед М.В. Особенности тревожности детей с интеллектуальной недостаточностью	89
Колганова Т.В., Волчок В.П. Установки индивидуальности по отношению к моде	94
Костюкович З.В. Просоциальная направленность у студентов различных факультетов	99

Курякова М.Р. Комплексная информатизация образовательного процесса	103
Кравченко А.А., Волчок В.П. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте	108
Курякова М.Р. Основные подходы при организации уроков с использованием информационных технологий	113
Лавринович Н.В., Волчок В.П. Влияние притязаний и ожиданий супругов в браке на репродуктивную функцию семьи	117
Лантух А.А., Каратерзи В.А. Проблема мотивации учебной деятельности младших школьников	122
Ланцунцевич Ж.А., Швед М.В. Речевая коммуникация младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	124
Лышко О.П., Швед М.В. Экономическое воспитание как условие социализации школьников с интеллектуальной недостаточностью	128
Магеря А.А., Волчок В.П. Профессиональное самоопределение студентов младших курсов	133
Марудова И.И., Кутькина Р.Р. Механизмы психологической адаптации у студентов-первокурсников и учащихся колледжа	135
Мацко А.П., Швед М.В. Психомоторное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью	140
Мизгир И.Н., Ерчак Н.Т. Сравнительная характеристика волевых качеств спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов	145
Micíková L. Miňova M., Stimulovanie prosociálneho správania u detí mladšieho školského veku	151
Новицкая И.В. Адаптация младших школьников к использованию информационных технологий	157
Овчинникова Т.В., Милашевич Е.П. Динамика отношения студентов к семье и браку	161
Петкевич О.В., Каратерзи В.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и направленности личности	164
Полянская Т.В., Циркунова Н.И. Стратегии поведения студентов-психологов в конфликтных ситуациях	170
Привада З.А. Развитие творческого мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста	172
Пухальская Т.Н. Сущность стигматизации	175
Радюк Е.А., Каратерзи В.А. Академическая адаптация и дезадаптация первоклассников	179
Рубцова А.Г., Волчок В.П. Девиантное поведение в подростковом возрасте	183
Савостина О.В., Швед М.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью	187
Сидоренко Г.А., Каратерзи В.А. Депрессивные состояния подростков, находящихся в социально опасном положении	192
Тихонова В.А., Швед М.В. Особенности проявления агрессивности у школьников с интеллектуальной недостаточностью	194
Улитина Т.Э., Милашевич Е.П. Музыкальные интересы в структуре направленности личности современного школьника	198
Федорова К.И., Швед М.В. Формирование временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	202

Хомченко О.В., Волчок В.П. Формирование привычки курения в подростковом возрасте	206
Хомченковская В.О., Швед М.В. Эколого-экономическое образование младших школьников как фактор социализации	212
Чепик Н.Н. Адаптация иностранных студентов к условиям вуза как форма социализации	216
Шайтор Е.С., Кириенко Ю.А., Косаревская Т.Е. Смыслоразнообразие ориентации и способность к эмпатии у студентов	219
Шайтор Е.С., Косаревская Т.Е. Смыслоразнообразие ориентации студентов	223
Шафранская Ю.И., Швед М.В. Особенности механической и словесно-логической памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью	225
Шибикская М.Н., Милашевич Е.П. Установки девушек по отношению к будущему материнству	229
Штук А.Д., Волчок В.П. Личностная предрасположенность старшеклассников к профессиональной деятельности	232
Якимович Е.И. Белорусская мова ў школе будучага	236
Яковицкая О.В., Азаренок Г.С. Эмпатия как компонент общения педагога и ученика	240
Янченко Е.В., Милашевич Е.П. Доминирующие ролевые самоидентификации подростков с девиантным поведением	242
Яшина Е.А., Каратерзи В.А. Влияние межличностных отношений в семье на личностные свойства супругов	245

СИТУАЦИЯ РАЗВОДА КАК ФАКТОР ВОЗРАСТАНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА

И.А. Алецкая

Научный руководитель –
преподаватель **З.В. Костюкович**

Семья является первичным и необходимым условием формирования эмоционально стабильной, творчески ориентированной личности, поскольку базовые структуры психики человека формируются преимущественно на раннем этапе, когда ребенок находится под влиянием родителей и всей атмосферы семьи. В последние десятилетия семья претерпевает серьезные негативные изменения. Так, в современном обществе семьям свойственны такие черты как падение педагогического потенциала и значимости семейных ценностей, уменьшение рождаемости, увеличение числа рождений внебрачных детей, усложнение межличностных отношений, рост разводов [1]. Так, ссылаясь на статистические данные, число разводов в 2008 году составляло 36673 по всей территории республики Беларусь [5].

Семья служит той социальной средой, в которой происходит развитие ребенка. Функциональность семьи во многом зависит от ее структуры, которая определяется составом ее членов, а также совокупностью их взаимоотношений. Развод – это серьезное нарушение структуры, при котором из семьи исчезает один из родителей. Даже если родители договариваются о совместном воспитании и ребенок сохраняет с каждым из них хорошие отношения, все равно на этапе развода семья становится дисфункциональной, т.е. не имеющей возможности полноценно выполнять все свои функции, в первую очередь психотерапевтическую, эмоциональную, образовательно-воспитательную, что ведет к появлению различных расстройств и осложнений у всех членов семьи, со временем проблемы взрослых членов семьи уменьшаются, боль расставания утихает, но для детей развод родителей имеет долговременные негативные последствия, которые могут проявиться и сразу, и спустя какое-то время.

В зарубежной психологии тема развода и неполной семьи освещалась в работах К. Кенфилда, К. Пикхарта, К. Роджерса, Г. Фигдора. Исследований, связанных с разводом и появляющейся в результате него неполной семьей, в нашей стране не много. Это объясняется тем, что семейная психология является весьма молодой областью научных исследований и такому явлению, как развод, до недавнего времени уделялось недостаточно внимания. В отечественной психологии этой теме посвящены работы Ю.А. Алешиной, Е.П. Варламовой, Т.И. Дымновой, Т.В. Логушко, С.К. Нартовой-Бочавер, В.С. Собкина, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдера.

Воспитываясь в семье, находящейся или пережившей ситуацию развода, дети часто получают серьезные психологические травмы, которые оказывают влияние на их дальнейшее развитие, созревание, построение системы отношений с взрослыми и сверстниками. Исследования показывают, что существуют некоторые различия в реагировании детей на развод в зависимости и от их пола. Возникновение невроза у мальчиков отодвинуто по времени от момента развода на два года, у девочек – на год. Девочки чаще носят переживания в "себе", и внешне их поведение почти не меняется. Мальчики, как правило, начинают вести себя агрессивно, выражая так протест против развода родителей. Это вызывает раздражение матерей. Они часто конфликтуют с сыновьями и даже могут обвинить их в случившемся. В семьях, где мать после развода остается с дочерью, отмечается противоположная тенденция: более бережное отношение к психике ребенка – уменьшение угроз, порицаний и телесных наказаний [2]. Роттер в своих исследованиях пришел к выводу, что при разлуке с родителями или трудностей в отношениях с родителями риск асоциального поведения резко увеличивается. Напротив, у детей, разлученных с семьей (месяц или более) из-за госпитализации или вынужденного продолжительного отъезда, повышение риска психических нарушений не отмечается.

В целом развод родителей зачастую провоцирует депрессивные состояния. Большинство исследователей констатируют: невротическая депрессия у детей до 7 лет может быть обманчивой и вводить в заблуждение, поскольку чаще относится к физической, чем к психической природе. Депрессия проявляется аффективными нарушениями: капризностью, снижением аппетита, страхами. Отрицательные эмоции ведут к целому ряду телесных (соматических) нарушений. Соматический компонент депрессии представлен диареей, тошнотой, рвотой, запорами, энурезом, неспецифическими повторяющимися головными болями, болями в животе, нарушением сна, снижением аппетита, нарушением моторики [2]. У детей в возрасте 2,5-3,5 лет могут наблюдаться истерики, расстройства сна, повышенная пугливость, снижение познавательных интересов. В более, старшем возрасте могут присутствовать агрессивность, переживание чувства утраты, замкнутость, отстраненность [4].

Кроме того, ситуация развода оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка и является фактором, провоцирующим многие нарушения его поведенческой и эмоциональной сферы. В частности, отмечается возрастание уровня тревожности. При этом, как правило, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты. Возрастание уровня тревожности выражается также в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышле-

ния, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Неуверенный, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он испытывает трудности при выполнении заданий, просьб, инструкций, опасаясь возможной неудачи. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других.

Таким образом, ситуация развода может рассматриваться как фактор, способствующий возрастанию уровня тревожности у детей. Тем не менее, исследования показывают, что у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и в данный возрастной период является обратимой при проведении адекватных психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка при налаживании в семье неконфликтного, мирного, благоприятного психологического климата.

Список цитированных источников

1. Докучаева С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении//Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С.41 – 53;
2. Корнеева Т.В. Психологическое сопровождение ребенка в ситуации развода родителей//Ребенок в детском саду. – 2005. – №6. – С.13 – 22;
3. Мартынова В.В., Жиров Ю.С. Социально – педагогические проблемы развода. – Сацьяльна – педагогическая работа. – 2006. – №3. – С.14 – 18;
4. Целуйко В.М. Личность ребенка в семье разведенных родителей//Психолог в детском саду. – 2005. – №1. – С. 112 – 127;
5. Население Республики Беларусь: стат. сборник. – Минск: Министерство статистики и анализа Республики Беларусь, 2009. – 464с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О.П. Батяновская

*Научный руководитель –
старший преподаватель М.В. Швед*

Условием нормального вхождения ребенка в цивилизацию является единство двух планов развития – естественного (биологического) и социального (культурного). Личностью человек становится (и остается) по мере того, как он начинает (или сохраняет возможность) отдавать себе отчет в том, что делает, и может руководить своими действиями. Эта

формула характеризует зрелую, полноценную личность. Личность формируется постепенно. Проблемами развития личности занимались выдающиеся психологи; Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, С.П. Рубинштейн и др. Задержка или отклонения в становлении личностного уровня развития могут быть обусловлены нарушениями психофизической организации детского организма. Говоря об отклонениях в личностном развитии, следует также иметь в виду, что несвоевременное развитие любых психических процессов, включая личностные характеристики, будет сказываться на уровне социально-психологической адаптации ребенка, проявляющейся во взаимодействии личности с социумом и с самим собой. Говоря об отклонениях в становлении личностного уровня регуляции поведения и деятельности, следует отметить, что несвоевременное развитие психических процессов, включая личностные характеристики, будет сказываться и на уровне социально-психологической адаптации.

Человека с интеллектуальной недостаточностью следует рассматривать как целостную личность, а не как поддающуюся делению сумму разных функций, что должно учитываться и при изучении любого структурного компонента личности лиц данной категории [1]. Исследованием самооценки у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь, С.Я. Рубинштейн и др. Характеристика особенностей эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью нашла отражение в работах Л.В. Занкова, М. С. Певзнер, Н. Ю. Боряковой, Т. Н. Головиной и др. Изучением особенностей волевого поведения лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались Г. Я Трошин, М. Г. Царцидзе, В. И. Лубовский и др. Исследованию самооценки и уровня притязаний лиц рассматриваемой категории посвящены ряд работ Г. М. Дульнева, Ж. И. Шиф, В.Г. Петровой, К. Левина, Р.Б. Стеркиной и др.

Существенное влияние на развитие личности оказывает формирование ее направленности. Понятие «направленность личности» как характеристика основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека было введено отечественным психологом С. Л. Рубинштейном. Первое исследование личности детей с интеллектуальной недостаточностью (так называемого феномена «психического насыщения») было осуществлено в 1930-е гг. И.М.Соловьевым, результаты которого нашли отражение в сборнике «Умственно отсталый ребенок» [2].

Все аспекты личностной сферы формируются у детей с интеллектуальной недостаточностью замедленно и с большими отклонениями. Свообразием отличается у данной категории детей мотивационно-потребностная сфера. Из-за недоразвития интеллекта потребности данной категории детей бедны и слабо регулируются сознанием. Элементарные физиологические потребности у них преобладают над духовны-

ми. Высшие духовные потребности развиваются с трудом, со значительным отставанием по сравнению с нормой. Именно эта дисгармоничность развития потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности,

Развитие потребностей связано с формированием интересов. Интересы детей с интеллектуальной недостаточностью поверхностны, однообразны, неустойчивы, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются, как правило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту ребенка с интеллектуальной недостаточностью отсутствие у него интереса к познанию. Его импульсивные реакции, конечно, не могут быть оценены как интерес к тому или иному объекту.

Незрелость личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы [3]. Следует отметить слабую выраженность в мотивационной сфере интеллектуального компонента. Мотивы, побуждающие личность к удовлетворению потребностей, у детей с интеллектуальной недостаточностью также недостаточно осознаны, бедны по содержанию. Отмечается неустойчивость мотивов, которая объясняется выраженной зависимостью мотивов от ситуации. Процесс опосредования мотивов затруднен, что связано с неумением осознавать и ставить цели. Но с годами побудительная сила увеличивается.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У ребёнка с интеллектуальной недостаточностью наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Чувства ребенка с интеллектуальной недостаточностью долгое время недостаточно дифференцированы. Чувства детей с интеллектуальной недостаточностью часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малозначительным поводам.

Проявлением незрелости личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только лю-

дей, но и события окружающей жизни.

По уровню сформированности саморегуляции в деятельности дети с интеллектуальной недостаточностью значительно отстают от нормально развивающихся детей: отсутствие познавательного интереса, затруднение предварительного планирования, отсутствие вербализации плана действий и т. д.[4]. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует самостоятельность, характерен недостаток воли. Становление воли непосредственно связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью часто не в состоянии отказаться от чего-либо непосредственно желаемого даже ради более важного и привлекательного, но далекого.

Специальное исследование Р. Б. Стеркиной по выяснению формирования уровня притязаний у детей с интеллектуальной недостаточностью в двух видах деятельности (учебной – решение арифметических задач и практической – вырезание различных фигур из бумаги) показало, что формирование уровня притязаний в конкретных видах деятельности зависит от предшествующего опыта ребенка – его успешности или неуспешности в этих видах деятельности. В деятельности, обрекающей заранее ребенка на неуспех (решение арифметических задач), выбор задач разной степени сложности осуществлялся формально, т.е. у детей отсутствовали какие-либо стремления, связанные с достижением успеха в данном виде деятельности. Результаты подобных исследований имеют большое практическое значение для создания адекватной мотивационной основы любой деятельности, особенно требующей от ребенка определенных волевых усилий.

Тема изучения личности детей с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных областей специальной психологии. Особенное внимание в структуре личности лиц данной категории уделяется изучению направленности и уровня притязаний, так как эти сферы влияют на социализацию ребенка и его дальнейшие жизненные достижения.

В связи с этим было проведено исследование, целью которого явилось изучение и установление взаимосвязи уровня притязаний и направленности личности детей с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось на базе УО «Витебская государственная школа № 26», экспериментальная группа составила 15 учеников (5 учащихся 5 класса и 10 учащихся 10 класса). В качестве методов исследования были использованы ориентационная анкета по исследованию направленности личности и методика исследования уровня притязаний Ф. Хоппе.

Результаты исследования направленности личности школьников с интеллектуальной недостаточностью позволили сделать следующие выводы. В 5 классе для 80% школьников с интеллектуальной недостаточностью характерна направленность на себя как ориентация на пря-

мое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Для 20% пятиклассников с интеллектуальной недостаточностью – направленность на дело, характеризующееся заинтересованностью в решении проблем, выполнении задания как можно лучше, ориентацией на сотрудничество, способность отстаивать свое собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. В 10 классе для 60% учащихся характерна направленность на себя, для 20% – направленность на дело, для 10% – направленность на общение, предполагающее при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентироваться на совместную деятельность, ориентироваться на социальное одобрение, зависимость от класса, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Так, направленность на общение у школьников с интеллектуальной недостаточностью появляется к старшему школьному возрасту.

Изучение уровня притязаний школьников с интеллектуальной недостаточностью показало, что у большинства учащихся 5 класса заниженный уровень притязаний, а у учащихся 10 класса наблюдаются практически те же результаты, но у некоторых есть адекватный уровень притязаний. Результаты изучения уровня притязаний учеников с интеллектуальной недостаточностью отражены в рисунке 1.

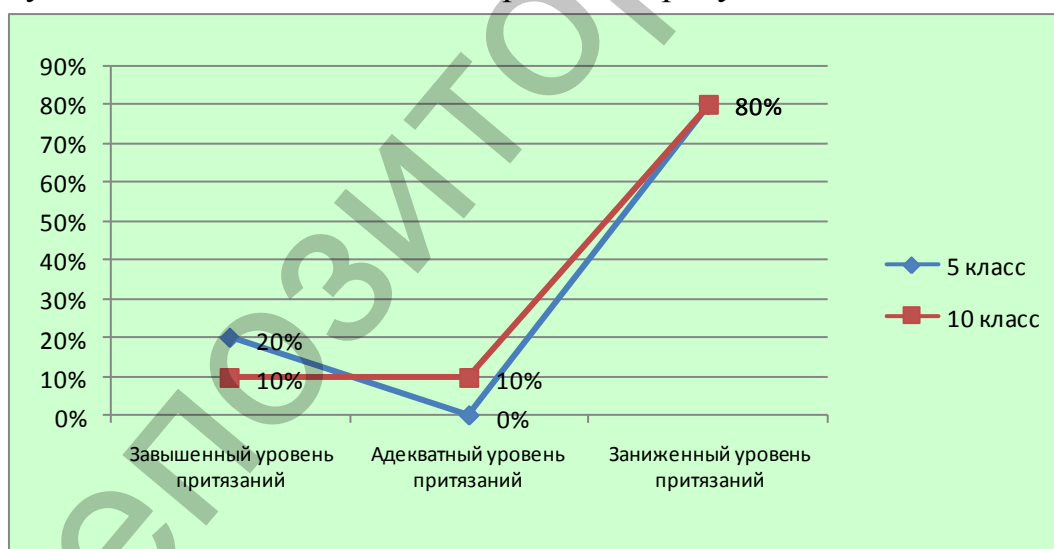


Рисунок 1 – Сравнительные показатели уровня притязаний учащихся с интеллектуальной недостаточностью (в процентах).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что направленность личности школьников с интеллектуальной недостаточностью зависит от возраста учащихся. Следует отметить, что направленность личности школьников рассматриваемой категории связано с уровнем притязаний, т.к. уровень притязаний определяет выбор деятельности школьника с интеллектуальной недостаточностью, его на-

правленность на общение с людьми, выполнение поставленных задач и способствует достижению определенного социального статуса.

Список цитированных источников

1. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек / пер. с нем. А.П. Голубева; научн. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – Москва: Издательский центр «Академия». 2003. – 432с.
2. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 78 - 80.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»/ С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Метиева, Л.А. Формирование саморегуляции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе учебной деятельности /Л. А. Метиева // Дефектология. – 2004 № 4. – С. 55-61.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В.П. Богуш

УО «ГОСШ № 45», г. Витебск

Образование – непрерывный и динамичный процесс и основная задача школы – создание индивидуальной заинтересованности учащихся в приобретении знаний, умения применять их в повседневной жизни. Большую роль играет здесь способность учителя заинтересовать ученика, в том числе, и посредством применения компьютерных технологий.

Главной задачей использования компьютерных технологий является расширение интеллектуальных возможностей ученика. Компьютер используется совершенное информационное средство на уроках гуманитарного цикла, наряду с использованием книги, телевизора, видеомэгафона. Компьютер – средство связи ученика с учителем, лаборантом, другими учениками.

Особо актуален вопрос использования информационных технологий на уроках истории, т.к. историческая наука, включая описание прошлого и настоящего, оперирует точными понятиями, датами, цифрами. Анализ исторического процесса указывает на наличие устойчивых взаимосвязей многих явлений. Информационные технологии позволяют по-новому использовать на уроках истории текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, позволяют учителю и учащимся использовать самые различные источники информации, в том числе и Интернет.

Применение компьютерных программ в преподавании истории позволяет организовать индивидуальную работу, используя дифференцированный подход в обучении, работу в группах, самостоятельную рабо-

ту учащихся, а также, использовать педагогические методы: репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый. Происходящие в современном обществе изменения требуют развития новых форм образования, где акцент переносится на формирование у детей способности мыслить самостоятельно, добывать и применять знания, чётко планировать действия, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Только в творческой деятельности ученик осознает свою значимость и максимально реализует свои личностные способности, наличие собственной точки зрения, известную смелость и независимость в принятии решений. Использование элементов исследовательской и проектной деятельности в сочетании с информационными технологиями даёт возможность учащимся максимально раскрыть свой творческий потенциал, позволяет проявить себя индивидуально или в группе, показать публично достигнутый результат на уроках истории, тематических классных часах, на научно-практических конференциях и конкурсах в школе, городе.

Дистанционное образование – это возможность учиться в индивидуальном режиме, независимо от места и времени, возможность учиться всю жизнь.

Обучение требует определенной организационно-информационной поддержки. Необходимо иметь следующие структуры:

- ✓ поддержка проектирования учебного материала (курсов);
- ✓ поддержка "справочных" материалов (библиотека);
- ✓ консультации;
- ✓ контроль знаний;
- ✓ организация общения обучаемых (коллективные формы обучения).

Элементы данной технологии используются при изучении истории в 9 классе и подготовки учащихся к экзамену. Учащиеся получают возможность самостоятельно выбирать образовательную траекторию – последовательность и темп изучения тем, систему тренировочных заданий и задач, способы контроля знаний.

На протяжении нескольких лет много используются информационные технологии, в 2008-2009 учебном году, обретя определённые навыки и опыт, в свою работу включила элементы дистанционного обучения. Суть в следующем: учащиеся, посещающие факультатив, в компьютерном классе индивидуально просматривают соответствующие презентации и программы, мультимедийную энциклопедию, делают необходимые записи в тетрадях (дополнительный материал, схемы, выводы). Поскольку включается зрительная память – яркие иллюстрации, карты, схемы – это облегчает усвоение, запоминание и понимание отдельных тем.

Для контроля и коррекции знаний используется программа «Тэстар па гісторыі Беларусі». Это способствует повышению уровня самооценки учащихся, а также исключает субъективный подход к оценке знаний ученика. На уроках по курсу «Обществоведение» используется оболочка программы «Инис-софт» «Наставник-2» Данная программа позволяет подклю-

читься к базе школы, выбрать предмет, самостоятельно поработать с теоретическим материалом, а также проверить свои знания и умения (протестироваться в любом режиме). Результаты теста (по разделам и темам) позволяют быстро скорректировать дальнейшую учебную деятельность.

Работа с компьютером:

- ✓ повышает интерес и усиливает мотивацию обучения,
- ✓ даёт возможность доступа к большим массивам ранее недоступной информации, осуществление диалога с источником информации,
- ✓ расширяет возможности представления учебной информации,
- ✓ позволяет более гибко управлять познавательной деятельностью учащегося,
- ✓ экономит время,
- ✓ даёт возможность многосторонней и комплексной проверки знаний,
- ✓ позволяет каждому ученику выбрать свой темп работы, так как, одни понимают с полуслова, а другим требуется повторить несколько раз,
- ✓ изменяется отношение к компьютеру, как к дорогой, увлекательной игрушке. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы в любой области человеческой деятельности,
- ✓ расширяет возможности творчества, как учителя, так и учеников.

Однако это не уменьшает роль живого слова учителя: ученик может получить любую консультацию – и по изучаемой теме, и по работе с программой. Таким образом, процесс обучения становится процессом сотрудничества учителя и ученика.

Список цитированных источников

1. Исследовательская работа школьников / сост. Н.С. Криволап. – Мн.: Красико-Принт, 2005.
2. Компьютер в работе педагога: учебное пособие // Под редакцией Н.Ю. Пахомовой. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону, 2005.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие. / Под ред. Е. С. Полат. – М., 1999.
4. www.eidos.techno.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.В. Бородулькина

Научный руководитель –

старший преподаватель **Н.И. Циркунова**

В условиях быстро обновляющейся жизни современного общества растёт потребность в квалифицированных кадрах. Важными компонентами подготовки такого рода специалистов является выбор профессии, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, реа-

лизация профессиональной деятельности. Удовлетворённость выбором профессии зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности. Удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, усиливает удовлетворённость жизнью. В психологии развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Работа по специальности для будущих специалистов является одной из сфер формирования профессионального самосознания.

Для обозначения процесса формирования человека в трудовой деятельности используются разнообразные термины. Среди понятий, которые характеризуют целостный процесс овладения специальностью и охватывают весь профессиональный путь личности, наиболее популярным и часто употребляемым следует признать «профессиональное становление». К понятию профессиональное становление наиболее близким по смыслу является понятие профессионального развития, описывающее закономерные изменения личности в ходе профессиональной деятельности, то есть количественные, качественные и структурные преобразования индивида, которые обеспечивают его функционирование и развитие как субъекта труда.

Методологические основы исследования профессионализации в отечественной психологии заложены в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова. Более конкретно профессиональное становление представлено различными направлениями, в которых изучались основные стадии профессиональной социализации: оптация, профессиональная ориентация, профадаптация и самостоятельная профессиональная деятельность (Шадриков В.Д., Климов Е.А.) исследовались отдельные качества профессионала, включая профессиональные знания и умения, способности, мотивы, черты личности, профессионально важные качества (Карпов В.А., Дружинин В.Н.); анализировались закономерности познавательных функций в процессе профессиональной деятельности (Стрелков Ю.К., Фетискин Н.П.).

В зарубежной психологии концепции профессионализации в основном группируются в рамках направления «психология карьеры», которое берёт своё начало с трудов Ф.Паркинсона и Э.Шпрангера и опирается на классические исследования Ш. Бюллер, Э. Эриксона и других авторов. В рамках данного направления выделяется дифференциально-диагностический и психодинамический подходы, подход с позиций теории решений, типологический подход, а также подход, акцентирующий внимание на содержании профессионального развития. Так, например, Д.Сьюпер, рассматривал процесс профессионального становления, как процесс количественного увеличения каких – либо признаков, т.к. понятие развития в данном случае подменяется понятием увеличения [1, с.56].

Основное содержание концепции Т.В. Кудрявцева отражено в данной им дефиниции "профессионального становления" как длительного, динамичного, многоуровневого процесса, включающего несколько основных стадий: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональную адаптацию; частичную или полную реализацию личности в профессиональном труде.

Профессиональное становление выступает как одна из форм социализации и индивидуализации личности. Наиболее адекватно механизмы становления профессионала как формы социализации раскрываются с позиции категории «общественная задача», предложенной К.А. Абульхановой-Славской. С этой точки зрения профессиональное становление рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которого формулируются требования, предъявляемые человеку как будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надёжности профессиональной деятельности.

Профессиональная социализация личности всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией. Одной из ведущих форм проявления профессиональной индивидуализации является формирование неповторимой индивидуальности профессионала, для которого характерен свой профессиональный путь, особая тактика и стратегия его реализации. К основным феноменам профессиональной индивидуализации относятся индивидуальный способ и индивидуальный стиль профессионализации в целом, а также процессы компенсации, гиперкомпенсации и гиперразвития в ходе профессионального становления [2,с.363].

Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова. Для теоретического анализа проблем профессионального развития личности особый интерес представляют работы зарубежных учёных А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Голланда.

На основе изучения работ, данных исследователей, Зеером были определены следующие концептуальные положения:

1. Профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;
2. Процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нём можно выделить качественные закономерности;
3. Учебная и профессиональная деятельность позволяют человеку реализовать себя, способствуют самореализации личности;
4. Ядром профессионального становления является нахождение личностного смысла в профессии – профессиональное самоопределение;

5. Индивидуальная траектория профессиональной жизни человек как определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами;

6. Знание психологических особенностей профессионального становления позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [3, с. 12].

Таким образом, под профессиональным становлением человека рассматривается процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути (профессионализации), который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учета внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации.

Список цитированных источников

1. Пряжникова, Е.Ю. Профорientация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд, стер. – Москва: Академия, 2006. – 496с.
2. Идея системности в современной психологии [монография] / К.А. Абульханова [и др.]; под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 496с.
3. Зеер, Э.Ф. Профорientология. Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва: Академический Проект, 2004; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 189с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

И.О. Будревич

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.А. Каратерзи**

В современном обществе профессия «психолог» справедливо считается одной из сложных, так как не каждому удается постичь ее секреты и стать профессионалом в полном смысле этого слова. Вопрос о том, каким должен быть психолог, как его надо готовить и каковы критерии его профессионального мастерства становится все более и более актуальным. В то же время особый интерес вызывает понятие «социальный интеллект», наличие и определенное развитие которого у человека трактуют как необходимое условие для формирования в дальнейшем специалиста-психолога.

На протяжении последних 20 лет возрастает интерес к неакадемическим формам интеллекта. Появился ряд ярких, но в то же время и спорных, отчасти повторяющих друг друга его обозначений: практиче-

ский, социальный, эмоциональный, внутриличностный и межличностный интеллект, в основе которых лежат методические и описательные знания, способность восстановления знаний и способность решать проблемы [1, 2, 3].

В познавательной деятельности человека существует специфическая сфера – понимание самого себя и себе подобных в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений. Сферу возможностей субъект – субъектного познания индивида традиционно называют социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Поэтому, изучая социально-психологические предпосылки и разрабатывая практические приемы развития и совершенствования коммуникативной компетенции, необходимо помнить, что в ее основе лежат особенности личности индивида в целом, в триединстве его чувств, мыслей и действий, развертывающихся в конкретном социальном контексте [4].

Развитию представлений о природе социального интеллекта способствовали работы многих отечественных и зарубежных ученых-психологов. Это такие исследователи как: Х. Айзенк, Г. Олпорт, Дж. Гилфорд, Х. Гарднер, Г. Алдер, Р. Селман, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Л.И. Анцыферова, А.Л. Южанинова, Е.С. Михайлова (Алешина), А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, М.В. Оданович, Г.А. Цукермана и многие другие [5, 6, 7, 8].

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований в этой области предоставляет огромное разнообразие подходов и теорий. Социальный интеллект является системой свойств и способностей, обеспечивающих участие личности в общении и взаимодействии с другими людьми. Социальный интеллект – это способность правильно понимать свое поведение и поведение окружающих людей. Характерно, что эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации [9].

Изучение социального интеллекта проводилось с различных сторон и под разнообразными ракурсами. Мы же в своей работе хотим обратить внимание на социальный интеллект студентов-психологов, который играет весьма значительную роль в формировании будущего специалиста сферы «человек-человек».

Цель исследования: изучение социального интеллекта студентов-психологов.

Методы сбора данных: При подготовке и проведении исследования мы воспользовались теоретическим анализом литературы, а также

методом тестирования посредством методики Дж. Гидфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой (Алешинной)).

Методы обработки данных: При обработке полученных данных мы прибегли к использованию стандартных методов математической статистики.

Результатом исследования стало установление уровня и характеристики социального интеллекта студентов-психологов. Наибольшие трудности в познании поведения у респондентов обнаружены по таким факторам социального интеллекта как: познание классов поведения и познание систем поведения, что в свою очередь обуславливает следующие особенности: проблемы в сфере невербального общения, трудности при анализе ситуаций межличностного взаимодействия и понимании внутренних мотивов поведения человека.

В свою очередь среднее значение общего уровня социального интеллекта студентов-психологов равно 2,6 балла из 5 возможных, что говорит о респондентах как о людях со средневыраженным интересом к познанию самих себя и такой же способностью к рефлексии. Студентам-психологам свойственны такие психологические характеристики как: контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении и при всем этом перечисленные выше свойства социального интеллекта респондентов имеют средний уровень выраженности.

Таким образом, гипотеза, о том, что студентам-психологам присущ в большей мере средний уровень социального интеллекта, подтвердилась.

Список цитированных источников

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: Учебник для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 512 с.
2. Казанцева, Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 51–59.
3. Пахальян, В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 103-111.
4. Лобанов, А.П. Социальный интеллект: проблемы исследования и диагностики: Учебно-методическое пособие / сост. А.П. Лобанов, О.Н. Кунгурцева / под ред. А.П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003. – 46 с.
5. Айзенк, Х. Интеллект: новый взгляд / Х. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 111-131.
6. Бобнева, М.И. Социальное развитие личности. Социальная психология личности / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
7. Михайлова, Я.И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6–7 лет: дис. канд. псих. наук: 19.00.13 / Я.И. Михайлова. – СПб., 2001.

8. Журавлев, А.Л. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии / А.Л. Журавлев. – М.: ФОРУМ, 2006. – 414 с.
9. Степанова, Т.Г. Особенности развития социального интеллекта детей 9-10 лет / Т.Г. Степанова / Ломоносов-2008: материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 8–11 апреля 2008 года, Москва / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – С. 108-109.
10. Леонтьева, Т.Г. Исследование социального интеллекта и личностных особенностей детей младшего школьного возраста / Т.Г. Леонтьева // Психологический журнал, – 2009. – № 1. – С. 32-37.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.С. Василевская
Научный руководитель –
преподаватель Г.С. Азаренок

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. Но, к сожалению, педагога не готовят к возможной эмоциональной перегрузке. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми. Вместе с тем соматическое и психологическое здоровье педагога является залогом воспитания здорового подрастающего поколения. Жертвой эмоционального выгорания может стать каждый, кто по роду своей деятельности очень часто общается с людьми. Причиной эмоционального выгорания может стать также не всегда правильно организованная работа.

Термин «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Х.Дж. Френденбергером. Первоначально он определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности [1, с. 15]. На сегодняшний день нет единого взгляда в определении понятия эмоционального выгорания, но практически все исследователи считают, что данный феномен представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных или напряженных отношений в системе «человек-человек».

Эмоциональное выгорание – это самая опасная профессиональная болезнь. К. Маслач, которая первая исследовала это явление, подчеркивает, что выгорание – это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а «эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением». Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов практикую-

щего специалиста. Эмоциональное выгорание динамический процесс и возникает поэтапно. К. Маслач выделяет три фазы профессионального выгорания: нервное напряжение, резистенция, истощение, каждая из которых включает в себя по четыре признака [2, с.19]. Эти исследования дополнены научными работами Бойко В.В, которые [3].

Вопрос о том, какие из факторов индивидуально-психологические особенности педагога или специфические особенности профессиональной деятельности, являются ведущими в формировании эмоционального выгорания в педагогической деятельности, до сих пор мало изучен. В курсовом проекте «Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога» в ходе эмпирического исследования мы выявляли сформированность у педагогов фаз эмоционального выгорания, признаков, входящих в эти фазы и характеризующих их, а также определяли факторы, провоцирующие выгорание. Для проведения исследования использовалась методика «Диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко» [4, с.215]. Контингент испытуемых составили педагоги Мошканской средней школы Сенненского района в количестве 19 человек с разным стажем работы в педагогической деятельности: от 1года до39 лет. Респондентам был предложен опросник, включающий в себя 84 суждения, на которые необходимо было ответить «да» или «нет». Данный опросник предназначен для тех, кто является профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми. Опросник – выявляет сформированность фаз эмоционального выгорания и признаков, входящих в эти фазы. Обработка данных осуществлялась в несколько этапов: определялась сумма баллов отдельно для каждого из 12 признаков «выгорания».

Результаты исследования показали следующее: общее количество обследуемых, которые подверглись эмоциональному выгоранию, составляет 68% от общего количества участников опроса. Анализ данных по фазам показал, что 46% испытуемых подверглись эмоциональному выгоранию по фазе «напряжение». Доминирующими признаками фазы «напряжение» являются: тревога и депрессия, переживание психотравмирующих обстоятельств. Тревога и депрессия наблюдается в профессиональной деятельности в особо осложненных обстоятельствах. У педагога появляется сильное переживание проблем связанных с работой. Профессионал замечает, что не может должным образом оказать учащемуся профессиональную поддержку, помощь, – это вызывает новые тревоги и расстройства, отсюда, – неудовлетворенность трудом. Происходит усиление осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранить или вовсе невозможно. Организационные недостатки на работе заставляют педагогов переживать и напрягаться. Они испытывают физические или психологические перегрузки. Контингент, с которым работают педагоги, по мнению

большинства, очень трудный. Оба признака являются отягощающими эмоциональное выгорание.

Подверглись профессиональному «выгоранию» по фазе «резистенция» 54% респондентов. Доминирующими признаками фазы являются: расширение сферы экономики эмоций («отравление людьми») и редукция профессиональных обязанностей. Расширение сферы экономики эмоций имеет место вне профессиональной деятельности – общение с родными, приятелями и знакомыми проходит на фоне пресыщенности человеческими контактами. Редукция профессиональных обязанностей – это элементарный недостаток или отсутствие внимания к учащимся. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения, а также, если предоставляется случай, педагоги часто уделяют внимание учащимся меньше, чем положено, но только так, чтобы они этого не заметили, и стараются поскорее решить их проблемы. В данном случае эмоциональное выгорание объяснимо как субъективными факторами, так и факторами профессиональной деятельности. Фаза «истощения», как показали результаты опроса, не сформировалась.

Исходя из результатов исследования эмоционального выгорания в педагогической деятельности, мы предложили способы его профилактики: не переносить свою работу на дом ни умственно, ни физически; влиять на факторы, вызывающие стресс (упорядочить расписание занятий, своевременно готовить документацию, и т.п.); читать не только профессиональную, но и другую хорошую литературу; участвовать в конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми; обращаться за психологической помощью; придерживаться сбалансированного стиля жизни; поддерживать удовлетворяющую социальную жизнь, иметь друзей (желательно других профессий); в обучении придерживаться позиции независимого участия и партнерских отношений; сохранять надежду в любой ситуации. В целом, чтобы избежать «выгорания», преподаватель должен хотя бы изредка, но обязательно оценивать свою жизнь вообще – живет ли он так, как ему хочется, его ли это жизнь. И если что-то не устраивает нужно, либо менять ситуацию, либо учиться жить с тем, что есть. Только должным образом заботясь о качестве своей жизни, можно быть эффективным педагогом.

Список цитированных источников

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005.
2. Представление о профессиональном выгорании // Школьный психолог. – 2006. – №16. – С. 19-25.
3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 154 с.
4. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика для взрослых. Самара: Издательский Дом «Бахрах - М», 2009. – 704 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ

Е.Г. Витковская

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская**

Одним из психологических феноменов, отражающих индивидуальные особенности мотивации достижения и целенаправленного поведения человека, является уровень притязаний. Уровень притязаний – тот уровень трудности задания, который человек обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения [1]. Деятельность личности по постановке и достижению целей во многом определяется сформированностью у нее личностных качеств: образа Я, самооценки, мотивации и, особенно, адекватного уровня притязаний.

В отечественной психологической литературе накоплен богатейший экспериментальный и теоретический материал по исследованию уровня притязаний. Исследования отечественных психологов показали, что уровень притязаний, являясь личностной характеристикой, находится в тесной взаимосвязи с такими проявлениями личности, как переживание успеха и неуспеха, уверенность и неуверенность в себе, самооценка. Интерес к изучению уровня притязаний, как феномену выбора целей, не угасает. Исследования данного психологического явления находят применение в педагогике, педагогической психологии, экономике, социальной психологии, спорте. Понятие «уровень притязаний» встречается в связи с прогнозированием эффективности деятельности, например, школьная и студенческая успеваемость, профессиональные занятия, спортивные достижения.

Оценка уровня притязаний проводится с точки зрения его адекватности – соответствия реальным возможностям человека. Различают частный и общий уровень притязаний. Частный уровень притязаний относится к достижениям в отдельных областях деятельности или человеческих отношений (стремление занять определенное место в коллективе, в дружеских, семейных или производственных отношениях). В основе такого уровня притязаний лежит самооценка в соответствующей области. Уровень притязаний может носить более общий характер, т.е. относиться ко многим областям жизни и деятельности человека и, прежде всего, к тем, в которых проявляются его интеллектуальные и нравственные качества [2]. Уровень притязания тесно связан с самооценкой личности, т.е. стремлением к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. В основе уровня притязания личности лежит такая оценка своих способностей, сохранение которой стало для человека потребностью [2,3].

Уровень притязаний как психологическая характеристика личности впервые был экспериментально изучен в 20-х годах под руководством К.Левина немецким психологом К.Хоппе [4]. Было показано, что выбор задачи определенной трудности зависит от успеха или неудачи в решении предыдущих задач: успех способствует выбору более трудных задач (повышение уровня притязаний), неудачи – наоборот, более легких (снижение уровня притязаний). Выяснилось также, что среди испытуемых существуют лица, которые в случае возникновения риска озабочены не тем, чтобы добиться успеха, а тем, чтобы избежать неудачи. Если им приходится осуществлять выбор между задачами различной степени трудности, они выбирают либо самые легкие задачи, либо самые трудные. Первые – потому, что убеждены в успехе (элемент риска минимален); вторые – потому, что неудача в этом случае будет оправдана исключительной трудностью задачи.

На уровень притязаний оказывает влияние динамика неудач и удач на жизненном пути, динамика успеха и неуспеха в конкретной деятельности. Уровень притязаний может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо неадекватно завышенным, заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний. Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, к разочарованию, фрустрациям. В юности часто выдвигают завышенные, нереалистические притязания, переоценивают свои способности, а в результате эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает окружающих, вызывает конфликты, неудачи, разочарования. Люди с реалистичным уровнем притязаний отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого.

Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность, агрессивность и др.). По мере возрастания стресса лица с сильной нервной системой завышают уровень притязаний, а лица со слабой нервной системой – занижают его [5]. Показатель уровня притязаний является важной характеристикой личности.

Цель нашей работы – провести анализ материалов исследований по проблематике уровня притязаний; исследовать уровень притязаний студентов.

В качестве методики исследования уровня притязаний студентов, мы использовали «Моторную пробу Шварцландера» [1]. Задание дается как тест на моторную координацию. Испытуемому предлагается

бланк с 4 прямоугольными секциями по количеству проб в эксперименте. Испытуемого просят назвать количество квадратов, которое он сможет заполнить за 10 сек. После выполнения всех проб сопоставляется число графических элементов предполагаемых к выполнению (уровень притязаний – УП) и реально выполненных (уровень достижений-УД). Далее производится подсчет целевого отклонения, то есть по различия между тем, что человек наметил выполнить за определенное время, и тем, что он в действительности выполнил.

С помощью данной методики нами было обследовано 55 студентов художественно-графического факультета в возрасте 19-21 года. Среди испытуемых были 40 девушек и 15 юношей с различными жизненными интересами.

Анализ результатов показывает, что высокий и очень высокий УП характерен для 17% юношей и 9% девушек; низкий и очень низкий УП – соответственно для 33% юношей и 40% девушек. Вероятно, юноши больше склонны к завышению оценки своих возможностей, девушки чаще занижают свои возможности. В целом, студентов-первокурсников с высоким УП (11 %) в 3 раза меньше, чем студентов с низким УП (38%).

Проведем более подробный анализ динамики УП у студентов разных групп. У испытуемых с высоким уровнем притязаний наблюдались следующие тенденции. Ожидаемый уровень результативности в разных сериях может не зависеть от реального уровня достижений и сохраняться стабильно высоким и даже очень высоким (целевое отклонение соответственно 5,3 и 5,7). Это может вести к нереалистичности УП и проблемам в адаптации. С другой стороны, у испытуемых наблюдался последовательный рост УП в ответ на повышение УД. При этом УП превышал УД, что можно интерпретировать как высокий, но реалистичный уровень трудности задач, которые ставил перед собой испытуемый.

Для студентов с умеренным уровнем притязаний характерно следующее. Существует зависимость УП от результативности предыдущей серии, испытуемые чутко откликаются на достигнутый результат и корректируют УП либо в сторону его повышения (в случае предыдущего успеха), либо в сторону понижения (в случае предыдущего неуспеха). Отмечены лишь единичные случаи значительного расхождения УД и УП, что свидетельствует о гибкости реагирования испытуемых и, возможно, о попытке выстроить реалистичный уровень притязаний в данной деятельности.

Анализ результатов студентов с низким УП свидетельствует о более низком исходном УП, чем у других испытуемых. Успешность в первой серии практически во всех случаях привела к повышению УП, однако при неуспехе также у всех испытуемых этой группы наблюдалось снижение УП, часто значительное. Целевое отклонение у 38% испытуемых имеет нулевое или отрицательное значение. Вероятно, эти студенты не верят в

собственные силы и не ставят перед собой перспективных задач.

В самоотчетах испытуемые указывали, что ориентировались на предыдущий результат в 50% случаев и на УП как стимул, стремясь достичь более высокого результата, чем в предыдущей серии.

Испытуемые с умеренным УП также ориентировались на предыдущий результат в 50% случаев и в 20% отчетов – на свои способности, ловкость, скорость работы; 14% студентов работали наугад, не соотнося УП с результатами; встречалось и занижение УП, чтобы «не обмануть ожиданий других людей», т.е. ориентация на оценку окружающих.

Испытуемые с низким УП ориентировались на прежний результат лишь в 30% случаев, на свои скоростные возможности также в 30% случаев, отмечалось, что имело место занижение УП, чтобы «избежать разочарования» при прогнозируемом испытуемым неуспехе (мотивация избегания неуспеха).

Таким образом, самоотчеты и характер поведения студентов с разным уровнем притязаний подтверждает зависимость этого показателя от мотивации и оценки испытуемыми своих способностей. Опираясь на данные нашего исследования и литературные источники, можно сказать, что высокий реалистичный уровень притязаний человека может сочетаться у него с уверенностью в ценности собственных действий, со стремлением к самоутверждению, ответственностью, коррекцией неудач за счет собственных усилий, с наличием устойчивых жизненных планов. Если у человека высокий нереалистичный уровень притязаний, то, как правило, он сопровождается требовательностью к окружающим, повышенной конфликтностью, фрустрированностью. Лица с таким уровнем притязаний могут испытывать трудности в реализации собственных жизненных планов, в адаптации к требованиям среды. Умеренный уровень притязаний характерен для испытуемых, уверенных в себе, общительных, не ищущих самоутверждения, настроенных на успех, рассчитывающих меру своих сил и соизмеряющих свои усилия с ценностью достигаемого. Низкий уровень притязаний зависит во многом от установки на неудачу. У лиц с нереалистично низким уровнем притязаний часто бывают неясными планы на будущее. Обычно они ориентированы на подчинение и часто проявляют беспомощность. Одной из проблем таких людей может стать планирование своих действий в ближайшем времени и соотнесение их с перспективой

Список цитированных источников

1. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. – М., 1991.
2. Бороздина, Л.В. Притязания и самооценка / Л.В. Бороздина, Л. Видинска // Вест. МГУ, Сер. 14. – Психология. – 1986. – №3.
3. Залученова, Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязаний и его влияние на личностные особенности. Автореф. дисс. канд. психол. наук. / Е.А. Залученова. – М., 1995.

4. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – М., 2001.
5. Капустин, А.П. Исследования уровня притязаний в условиях психологического стресса в связи со свойствами нервной системы и темперамента. Автореф. дисс. канд. психол. наук / А.П. Капустин. – М., 1980.

ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ СЕМЬИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ

Д.В. Воронович

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, доцент **Е.Д. Беспанская - Павленко**

По определению В. В. Столина, семья – это «открытая система, подверженная внешним воздействиям», и, по его утверждению, она «должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия».

Это равновесие достигается специфическим распределением прав и обязанностей, формированием общих планов, выработкой способов общения. И чем более противоречиво влияние различных факторов, тем более созидательным становится процесс достижения равновесия. В каждый конкретный период действие факторов, которые влияют на семейную жизнь, постоянно и поэтому цель выработки ни характер влияний меняется. Чтобы приспособиться к этим изменениям, нужно изменить саму систему отсчета и нарушить выработанное равновесие. От каких-то планов приходится отказываться, какие-то нормы и правила счесть непригодными, лишиться себя каких-то человеческих контактов, выработать новые ценности. Итоговый интегрирующий процесс в функционировании семьи заключается в сохранении некоторой стабильности и в то же время приспособлении к новым условиям.

Так, по мнению В. В. Столина, в функционировании семьи прослеживается динамический аспект, который проявляется в виде трех процессов. Ассимилятивный процесс состоит в поддержании устойчивого состояния открытой семейной системы относительно некоторых фиксированных систем отсчета. Аккомодативный процесс состоит в сдвиге самой фиксированной системы отсчета. Адаптивный процесс является поиском баланса между сохранением некоторого устойчивого состояния и изменением семейного функционирования, то есть баланса между двумя первыми процессами.

Эти три процесса характеризуют семью в динамическом аспекте. Рассмотрение функций семьи и ее структуры показало, что семейные отношения не могут быть даны сразу, что семья – не статичное образование, она развивается. Поэтому, обсуждая понятие семьи, необходимо рассмотреть и периодизацию этапов ее развития.

Недавно вступившие в брак супруги имеют в целом другие проблемы по сравнению с парами, прожившими вместе 20 лет. Родители маленьких детей не встречают тех трудностей, с которыми сталкиваются родители подростков. Признание существования этих различий ведет к понятию «жизненного цикла семьи» или «развивающихся стадий семьи». Разные авторы предлагают несколько отличающихся классификаций стадий жизненного цикла семьи. В большинстве случаев такая периодизация основана на изменении места детей в семейной структуре. В нашем исследовании принимали участие молодые супружеские пары без детей, супруги с маленькими детьми, с детьми подросткового возраста и с взрослыми детьми. Между этими стадиями существуют переходные периоды, когда перед членами семьи встают новые задачи, требующие существенной перестройки их взаимоотношений. Что бы перейти на новую ступень своего развития, ей необходимо совершить изменения в своей структурной организации, адаптировать к текущей ситуации основные правила семейного функционирования и выработать свой новый образ.

По мнению В. Сатир, по мере роста каждого члена семейного коллектива семья должна пройти определенные этапы. Все эти этапы сопровождаются кризисом и повышенной тревожностью, поэтому требуют подготовительного периода и последующего перераспределения всех сил.

Перечислим коротко типичные задачи и проблемы на разных стадиях жизненного цикла семьи:

1. Молодая семья без детей.

- Установление внутренних границ семьи и границ общения с друзьями и родственниками.
- Разрешение конфликта между личными и семейными потребностями.
- Установление оптимального баланса близости/отдаленности.
- Решение проблемы семейной иерархии и областей ответственности.
- Достижение сексуальной гармонии (сексуальная адаптация).
- Решение жилищных проблем и приобретение собственного имущества.

2. Семья с маленьким ребенком.

- Уход за маленьким ребенком.
- Перестройка структуры семьи в связи с появлением ребенка.
- Адаптация к длительному периоду ухода за ребенком.
- Поощрение роста ребенка и обеспечение его безопасности и родительского авторитета.
- Согласование личных и семейных целей.
- Перераспределение обязанностей в семье в связи с поступлением ребенка в детский сад или школу.

- Проявление участия при наличии проблем с выполнением режимных моментов, дисциплиной, учебной и др.

- Распределение обязанностей по помощи ребенку при подготовке домашних заданий

3. Семья с ребенком подросткового возраста.

- Перераспределение автономии и контроля между родителями и детьми.

- Изменение типа родительского поведения и ролей.

- Подготовка к уходу подростка из дома.

1. Семья с взрослыми детьми, которые покидают дом.

- Сепарация ребенка от семьи.

- Корректный уход из дома.

- Поступление в учебное заведение, на военную или иную службу.

- Пересмотр супружеских взаимоотношений.

- Перераспределение обязанностей и времени.

- Адаптация к уходу на пенсию.

Так семья в своем развитии проходит ряд этапов, каждый из которых включает в себе как кризисы, так и возможности личностного роста членов семьи и развития семейной системы в целом. С переживанием кризиса связан риск неопределенности будущего, естественный для любого развития, и столь же естественное стремление избежать этого риска. Если семья как система пытается избежать изменений, обусловленных ее естественной динамикой, то это может стать источником возникновения негативной симптоматики у ее членов – психосоматических, сексуальных, эмоциональных расстройств. Выход из кризиса сопровождается либо установлением новых отношений между членами семьи, принятием новых ролей, нового уровня взаимопонимания и взаимодействия, либо (при попытке любой ценой сохранить прежний тип взаимодействия) – нарастанием степени эмоционального отчуждения и нарушением внутрисемейных отношений.

Изменения, происходящие в семейной системе, могут по-разному сказываться на субъективной удовлетворенности браком обоих супругов. В психологических исследованиях факторов успешности брака основной акцент ставится на изучении именно удовлетворенности браком. Большинство специалистов определяют ее как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку. Наиболее полное определение именно удовлетворенности браком дает С. И. Голод: «Удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности».

Изучением характеристик, влияющих на удовлетворенность браком, занимались многие исследователи. В частности, в исследованиях Ю. Е. Алешинной было установлено, что удовлетворенность браком зависит от стажа семейной жизни: кривая этой зависимости имеет U-образную форму — в начале, в течение первых двух десятилетий существования семьи, удовлетворенность браком постепенно понижается, достигая своего минимального значения в парах со стажем семейной жизни от 12 до 18 лет, а затем возрастает, но уже более резко.

Снижение супружеской удовлетворенности Р.С. Немов объясняет взаимодействием следующих пяти факторов:

1. Индивидуальных характеристик каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе.
2. Отношений между мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения между ними домашней работы.
3. Взаимоотношений между каждым родителем и ребенком.
4. Связей, существующих между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены.
5. Материальных и профессиональных обстоятельств жизни семьи.

Целью нашего исследования выступало изучение динамики удовлетворенности браком супругов. Нами были изучены 80 семей, находящиеся на четырех стадиях своего развития (диада, семья с маленьким ребенком, с ребенком подросткового возраста и со взрослыми детьми). Анализ научной литературы по проблеме исследования, позволил выдвинуть предположение о том, что при переходе от одной стадии развития семейной системы к другой, супруги по-разному оценивают удовлетворенность своим браком.

Изучение удовлетворенности браком супругов проводилось с помощью методики «Опросник удовлетворенности браком» В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко. Результаты исследования были подвергнуты статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена и медианного теста Краскела-Уоллиса.

Результаты изучения удовлетворенности браком позволяют заключить, что:

1. Удовлетворенность браком одного супруга зависит от уровня удовлетворенности браком другого. А именно, существует статистически значимая умеренная прямопропорциональная взаимосвязь между удовлетворенностью браком супругов ($r=0,37$ при $p<0,001$). Таким образом, чем более удовлетворен браком один из супругов, тем выше удовлетворенность браком другого и, наоборот, чем менее удовлетворен браком один из супругов, тем ниже удовлетворенность браком другого.

2. Удовлетворенность браком изменяется в процессе перехода семьи с одного этапа своего развития на другой ($H(3, N=160)=6,566856$ при $p=0,0871$). А именно, наиболее удовлетворены браком супруги,

только вступившие в брак. С появлением ребенка в молодой семье удовлетворенность браком супругов снижается, увеличиваясь в период достижения ребенком подросткового возраста. Когда семья достигает стадии «опустевшего гнезда», т.е. взрослые дети уходят из родительской семьи, удовлетворенность супругов снова снижается.

Таким образом, удовлетворенность браком является важнейшим фактором стабильности семейных отношений. Удовлетворенность браком зависит от многих факторов: удовлетворенность своей работой, срок добрачного ухаживания, мотив вступления в брак, ролевое поведение, личностные характеристики партнеров и т.д. В психологии семейных отношений удовлетворенность браком рассматривается, с одной стороны, как интегральный показатель качества супружеского взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности семьи и, с другой стороны, как показатель удовлетворенности отдельными сторонами супружества.

Результаты, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют о динамике субъективной удовлетворенности браком супругов в процессе развития семейной системы. Выявление периодов снижения удовлетворенности браком имеет прогностическую ценность. Данные исследования могут использоваться психологами для подготовки рекомендаций супружеским парам по повышению удовлетворенности браком на разных этапах жизненного цикла семьи и предотвращения разводов.

Список цитированных источников

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: исследование и проблемы / Ю.Е. Алешина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 2. – С. 12–23.
2. Прохорова, О.Г. Любовь, брак, семья: жизнь без ошибок / О.Г. Прохорова. – СПб.: КАРО, 2008. – 336 с.
3. Столин, В.В. Опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1989. – № 2. – С. 54–62.
4. Столин, В.В. Психологические основы семейной терапии / В.В. Столин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 104–115.

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATERSKEJ ŠKOLE

Natália Volčková, z bakalárskej práce
Pedagogická fakulta PU v Prešove, Prešov, Slovenská republika
Pod vedením školiteľky: PaedDr. **Monika Miňova**, PhD.

Materská škola je podľa Zákona č. 245/2008 z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) 1.stupňom školskej sústavy. Podporuje celkový rozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý súvisí s viacerými komponentmi v súvislosti s predškolskou výchovou. V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými názormi na materskú školu. Uvedieme niektoré. J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš [1, s.118] uvádzajú, že materská škola je „školské zariadenie

nadväzujúce na výchovu detí v rodine“. V Štátnom vzdelávacom programe ISCED O [2] sa uvádza, že hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo- sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Práve v predškolskom veku je dieťa ovplyvňované prostredím rodiny a materskej školy a má výrazný vplyv na jeho vývoj. Na konci predprimárneho vzdelávania má byť dieťa pripravené na vstup do základnej školy a má mať nadobudnutý súbor kompetencií (spôsobilostí). Kompetencie dieťaťa sú spôsobilosti, schopnosti, zručnosti, ktoré má dieťa dosiahnuť na konci predškolského obdobia. V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie: *psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné*.

Dôležitú úlohu v histórii zohrával J. A. Komenský [3, s. 68-72], ktorý sa ako prvý zaoberal otázkami pedagogického diagnostikovania. Nehovoril síce o „pedagogickej diagnostike“, hovoril o skúšaní, pozorovaní a hodnotení, o hľadaní príčin výchovných ťažkostí. J. A. Komenský [3, s. 134-136] hodnotil u detí ich výkony a učenie, ich morálne vlastnosti a zbožnosť.

Podľa P. Gavoru [4, s. 10] „*pedagogické diagnostikovanie je zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia*.“ V pedagogickom slovníku J. Průcha - E. Walterová- J. Mareš [1, s.154] charakterizujú pedagogickú diagnostiku ako vedeckú disciplínu, ktorá sa zaoberá otázkami diagnostikovaného subjektu v edukačnom prostredí. Formuluje teóriu pedagogického diagnostikovania, metódy diagnostikovania a tiež spôsoby interpretácie pedagogických diagnóz. Na rozdiel od predchádzajúcich autorov O. Zelinková [5, s. 12] chápe pedagogickú diagnostiku ako komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie vzdelávacieho procesu a jeho aktérov. Zameriava sa na zložku obsahovú a procesuálnu. Okrem úrovne vedomostí a zručností zisťuje aj emocionálnu - sociálnu úroveň dieťaťa.

Vo všeobecnosti diagnostika prebieha pomocou diagnostikovania. Z. Helus - V. Kulič – J. Mareš [6, s. 9] tvrdia, že diagnostikovanie je súbor činností, ktoré prebiehajú pri určovaní diagnózy, počnúc zámerom niečo diagnostikovať a končiac vyslovením diagnostického nálezu. Diagnostikovanie je taktiež plánovitý, systematický a pravidelne sa uskutočňujúci proces. Ak pedagóg diagnostikuje dieťa, tak hovoríme o pedagogickom diagnostikovaní. Uskutočňuje sa v procese diagnostikovania. Dôležitú úlohu v procese diagnostikovania zohráva práve učiteľka, ktorá ako subjekt edukácie vykonáva edukačný proces v priebehu celého roka a na základe každodennej interakcie s deťmi poznáva a rozvíja ich kognitívnu, socio-afektívnu a perceptuálno- motorickú stránku. Učiteľka diagnostikuje v rámci všetkých organizačných foriem dňa. Proces diagnostikovania má viacero krokov, ktoré nasledujú po sebe, prebiehajú simultánne. Je dôležité poznamenať, kto diag-

nostikovanie vykonáva. Ak sa nad tým zamyslíme, tak vieme povedať, že diagnostiku uskutočňuje každý, kto sa zamýšľa nad dieťaťom, no každý na úrovni svojich vedomostí a špecializácie. Laicky to môže byť aj rodič, ktorý dieťa sleduje a je s ním každý deň, pozoruje jeho správanie a snaží sa prisúdiť dané správanie istým kritériám, ktoré má rodina zaužívané alebo sú s nimi stotožnené. Pedagogickú diagnostiku vykonávajú *učitelia materských škôl, riaditelia materských škôl, špeciálni pedagógovia, školský inšpektor pre materské školy*. Dôležitou súčasťou pedagogickej diagnostiky je plánovanie a organizovanie, kde podľa P. Gavoru [4, s. 17] začíname diagnostickou hypotézou, ktorá podľa danej situácie môže byť stanovená implicitne alebo explicitne a končí vyslovením prognózy.

Z časového hľadiska s plánovaním a organizovaním pedagogickej diagnostiky súvisí rozlišovanie diagnostikovania podľa druhov P. Gavoru [4, s. 29] na:

- Vstupné diagnostikovanie
 - do tejto kategórie patria aj prijímacie skúšky alebo pohovory
 - ich cieľom je odhaliť vlastností uchádzača o štúdium a na základe vopred stanovených kritérií určiť, či je uchádzač vhodný alebo nevhodný na štúdium
 - vývojové charakteristiky a osobnosť dieťaťa pri nástupe do materskej školy
 - prvotné poznatky a informácie o každom dieťati v skupine
 - najčastejšou metódou, ktorá sa využíva je pozorovanie, analýza hrových a produktov detských činností
 - medzi vstupné testy patria napríklad aj testy školskej zrelosti, testy vedomostí a zručností alebo testy schopností
- Priebežné diagnostikovanie žiakov
 - na to, aby mohol učiteľ dobre učiť, musí žiakov priebežne diagnostikovať
 - vzhľadom na charakter, nazývame toto diagnostikovanie formatívne
 - slúži učiteľovi ako spätná väzba pri jeho práci
 - učiteľ pravidelne zhromažďuje produkty detskej činnosti a hodnotí ich
 - je nástrojom pri plánovaní ďalšieho vyučovania
- Záverečné diagnostikovanie žiakov
 - má za cieľ určiť dosiahnutú úroveň žiakov za určité ucelené obdobie štúdia
 - takéto diagnostikovanie nazývame sumatívne
 - realizuje sa pedagógom pri zisťovaní pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy.

V procese diagnostikovania môžeme rozlíšiť druhy diagnostikovania , ktoré D. Tomanová [7, s. 8], charakterizuje takto :

- Neformálne diagnostikovanie - tzv. priebežné, ktoré vykonáva pedagóg stále a spontánne. Pri práci s deťmi pedagóg zisťuje prítomnosť javov v procesoch spätých so vzdelávaním, posudzuje prejavy rôzneho charakteru a pohotovo rozhoduje o ďalšom postupe. Dôležitú úlohu zohráva učiteľka v materskej škole, ktorá ak k diagnostike pristupuje bez teoretického poznania, a len na základe intuície a skúseností alebo na základe vžitých zvyklostí, tak sa preukazuje v *neformálnom diagnostikovaní* ako laik.

- Formálne diagnostikovanie - sa uskutočňuje v pripravenej a naplánovanej diagnostickej situácii v jednotlivých etapách vzdelávacieho procesu.

Výsledky dopredu pripraveného diagnostikovania sú presne evidované. Uviedli sme len niekoľko delení druhov a prístupov pri pedagogickom diagnostikovaní. V odbornej literatúre sa stretáme ešte s ďalšími deleniami.

V rámci pedagogického diagnostikovania využívame rôzne metódy. Metódy pedagogickej diagnostiky umožňujú určiť dosiahnutú úroveň vývinu dieťaťa. Pedagogická diagnostika preberá mnoho metód známych zo psychológie, ktoré modifikuje pre svoje potreby. Z množstva charakterizovaných metód pedagogickej diagnostiky, je práve **POZOROVANIE** jednou z najdôležitejších a najpoužívanejších metód pedagogiky. Učiteľka cieľavedome pozoruje dieťa v priebehu celého dňa, týždňa a na základe pozorovania sleduje vývoj a prejavy dieťaťa.

Učiteľka môže pozorovať :

- *správania dieťaťa*- kooperácia s ostatnými, nadväzovanie kontaktov,
- *rozumový vývoj*- úroveň myslenia a pamäte,
- *verbálny prejav*- artikulácia, slovná zásoba,
- *motorický vývoj*- hrubá a jemná motorika.

Na diagnostikovanie využívame aj metódy rozhovor, anamnéza, analýza výsledkov činností a výsledkov úloh, dotazníky, testy.

Diagnostika v predškolskom veku má veľký význam aj pre rodičov, pretože na základe diagnostikovania sa rodičia dozvedia: *v čom je dieťa dobré, aké sú prednosti, čo viacej rozvíjať, ako komunikuje s rovesníkmi, ako sa zapája do činností, na čom môže ďalej stavať, dôležité je, aby rodičia poznali zmysel a význam cieľavedomého poznávania detí.*

V rámci praktickej časti bakalárskej práce budeme realizovať pedagogickú diagnostiku na základe vopred vybraných metód u detí v materskej škole a prostredníctvom štruktúrovaného rozhovoru s učiteľkami zistiť informácie o pedagogickej diagnostike a jej realizácii v materskej škole. Pri diagnostikovaní je veľmi dôležité poznamenať, že pedagogickú diagnostiku uskutočňujeme mimovoľne, aby si dieťa nevedomovalo, že ho skúmame a hodnotíme. Musíme mať na zreteli, že ak chceme plniť diagnostickú funk-

ciu materskej školy, každá učiteľka by mala mať osvojené diagnostické kompetencie, ktoré by mala dokázať využiť v prospech dieťaťa.

Literatúra

1. PRUCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. – Praha: Portál, 2003. – ISBN 80-7178-772-8.
2. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. – Bratislava: MŠ SR. Štátny pedagogický ústav, 2008. – ISBN 978-80-969407-5-2.
3. KOMENSKÝ J. A. Didaktické spisy. – Praha: SPN, 1951.
4. GAVORA P. Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka. – Bratislava: Práca, 1999. – ISBN 80-7094-335-1.
5. ZELINKOVÁ O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. – Praha: Portál, 2001. – ISBN 80-7178-544-X.
6. HELUS Z., KULIČ V., MAREŠ J. Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky. – Praha: Ústav školských informací při MŠ ČSR, 1979.
7. TOMANOVÁ D. Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole. – Olomouc: Skripta, 2006. – ISBN 80- 244- 1426-0.

СОЦИАЛЬНО ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО В РАМКАХ ЕВРОРЕГИОНА «БУГ»

Е.В. Горохова

Научный руководитель –

доктор экономических наук В.Е. Юркевич

Экономические, демографические и политические изменения, которые происходили в мире на рубеже XX-XXI веков, обусловили новый толчок к осуществлению европейской региональной интеграции и трансграничного сотрудничества. Среди организационных форм такого сотрудничества, важное значение имеют еврорегионы. Трансграничное сотрудничество имеет различные проявления своего осуществления. Базовым элементом такого сотрудничества является еврорегион.

Еврорегион “Буг” – это трансграничное объединение, в состав которого входят Волынская область Украины, Люблинское воеводство и Тарнобжегский уезд Подкарпатского воеводства Польши, а также Брестская область Беларуси [3]. Становление и развитие еврорегиона «Буг» обусловлены исторически сложившейся культурной, этноконфессиональной, языковой общностью смежных приграничных территорий Беларуси, Польши и Украины.

Институциональное оформление трансграничного объединения еврорегион «Буг» началось в первой половине 1990-х гг. Его создание подтолкнул процесс налаживания устойчивых контактов между региональными властями Беларуси, Польши и Украины, а также положительный опыт еврорегиональной интеграции стран Европейского Союза, в

частности, Польши. 29 сентября 1995 г. в г. Луцке (Украина) состоялось подписание Соглашения о создании трансграничного объединения – еврорегион «Буг» в составе Хелмского, Люблинского, Замойского и Тарнобжеского воеводств Польши, а также Волынской области Украины [1].

Еврорегион «Буг» является организацией открытого типа и действует на основе устава, принятого в 1995 г. Поскольку объединение с момента образования и по сегодняшний день является формированием открытого типа, в мае 1998 года в состав его действительных членов вошли Брестская область Республики Беларусь и Бяло-Подляское воеводство Республики Польша.

После проведенной в Польше административной реформы членами Трансграничного объединения "Еврорегион "Буг" выступают: Брестская область Республики Беларусь, Люблинское воеводство Республики Польша и Волынская область Украины. В качестве ассоциированных членов в Еврорегион вошли два района Львовской области, прилегающих к границам Польши [2].

Еврорегион расположен на территории около 80 тыс. кв. км., население превышает 5 миллионов человек. Крупнейшие города – Люблин, Брест, Луцк, Барановичи, Пинск. Через его территорию проходят важнейшие коммуникационные пути, соединяющие страны Западной Европы с Беларусью, Россией, Украиной. Здесь находятся пассажирские, товарные пограничные переходы европейского значения.

Еврорегион имеет следующие задачи: организовать и координировать действия, способствующие сотрудничеству между членами региона в областях экономики, науки, экологии, культуры и образования; оказывать помощь в разработке конкретных проектов трансграничного сотрудничества, представляющих взаимный интерес; способствовать развитию добрососедских отношений между странами-членами еврорегиона; определять потенциальные области многостороннего сотрудничества; способствовать сотрудничеству членов еврорегиона с международными организациями, учреждениями и агентствами.

Руководящими органами Еврорегиона "Буг" являются: Совет, Президиум, Секретариат. Эти органы выполняют координационные, совещательные и представительские функции, связанные с реализацией целей и задач Еврорегиона "Буг". Для решения определенных общих задач Совет создает постоянные рабочие группы. Финансирование деятельности структур обеспечивается каждой стороной согласно отдельно установленных критериев [1].

С 1996 г. трансграничное объединение входит в Ассоциацию европейских пограничных регионов. С 1998 г. еврорегион «Буг» имеет своего представителя в органах управления ассоциации. Расширение ЕС повысило актуальность деятельности еврорегиона «Буг» [4]. Так, в октябре 2006 г. с официальным визитом еврорегион посетила делегация

ассоциации во главе с генеральным секретарем Й. Габе (первый аналогичный визит состоялся в 1996 г.). Представители ассоциации посетили города Люблин и Брест и ознакомились с особенностями функционирования еврорегиона. Визит продемонстрировал заинтересованность ассоциации в решении задач трансграничного объединения, а также намерение развивать сотрудничество по передаче опыта европейской региональной интеграции.

Одна из главных задач деятельности трансграничного объединения – улучшение ситуации, связанной с пересечением населением украинско-белорусско-польской государственной границы и перемещением через нее товаров, развитие приграничной инфраструктуры. За пятнадцатилетний период еврорегион «Буг» реализовал в данной сфере ряд проектов. Крупными инфраструктурными проектами стало обустройство пунктов пропуска «Варшавский мост», «Козловици» и «Козловици-2» на границе Польши и Беларуси [6].

Развивается сотрудничество в сфере коммуникации и информационных технологий. В г. Бресте в результате реализации проекта ТА-СИС «Трансграничная информация и контакты Брест – Бяла-Подляска» созданы и функционируют трансграничный информационный центр и специализированный Интернет-сайт «ТРИК» (www.tric.info; «Трансграничные информационные контакты»). Проект реализован при поддержке немецких партнеров на основе опыта деятельности еврорегиона «Памина» (Германия, Франция). Центр выполняет роль «информационного пункта» на границе ЕС – Беларусь и координатора проектов приграничного сотрудничества в еврорегионе «Буг». Центр содействует развитию контактов между институциональными организациями, от которых зависит решение первостепенных приграничных проблем, а также поиск деловых партнеров в налаживании разносторонних связей в регионе.

В 2005 г. активно разрабатывались другие совместные проекты, в том числе: «Институциональное развитие в сфере поддержки бизнеса и инноваций на приграничной территории Польши, Украины и Беларуси» (г. Люблин), «Ближе к востоку – партнерство не знает границ. Бяльская инициатива по улучшению условий пересечения восточной границы ЕС» (г. БялаПодляска), «Увеличение привлекательности туризма приграничных регионов посредством рекламы и развития агротуризма» (г. Люблин) [5].

Ряд проектов с вовлечением в них широкого круга участников осуществлен на территории еврорегиона по иным направлениям. В рамках деятельности объединения установлено и развивается взаимодействие по линии правоохранительных органов, предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, СМИ, научных и образовательных учреждений, предпринимательства, культуры и спорта. За пятнадцатилет-

ний период многие мероприятия на сопредельных территориях стали традиционными, получили статус своеобразных «визитных карточек» еврорегиона: выставки-ярмарки «Любдом» и «Содружество», международные фестивали «Белая Вежа» и «Январские музыкальные вечера».

Благодаря налаженному обмену информацией, оказанию помощи при проведении оперативно-розыскных мероприятий, в приграничье ведется совместное противодействие преступности. Тесное сотрудничество организовано по линии предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций. Имеется возможность получения информации об уровне воды в реках с украинских информационных гидрологических постов. Построены наблюдательные вышки для контроля и мониторинга пожароопасной ситуации в лесах на украинском направлении. Совместно с природоохранными службами Люблинского воеводства ведется работа по контролю качества приграничных вод бассейна реки Западный Буг. К 2007 г. Брестское областное управление МЧС, Мазовецкий и Люблинский воеводские коменданты государственной пожарной охраны Польши вышли на подписание деклараций о сотрудничестве и взаимопомощи [11].

Важное направление сотрудничества – организация совместных заказных территорий и развитие на их основе экологического туризма. На территории Брестской области создан биосферный заповедник ЮНЕСКО «Прибужское Полесье», который способствует сохранению ценнейших природных комплексов и улучшению экологической обстановки на юге Брестчины и прилегающих территориях Польши и Украины.

Перспективным представляется проект восстановления водного пути Днепр – Висла – Одер. Соединение реки Висла и Днепро-Бугского канала через трансграничный водный участок реки Западный Буг открывает новые возможности развития в регионе туризма.

Проведенное 12 августа 2006 г. в г. Бресте XII заседание Совета трансграничного объединения «Еврорегион «Буг» подтвердило нацеленность регионов на развитие отношений. В числе приоритетных определены следующие направления: торгово-экономическое сотрудничество; упрощение процедуры пересечения границы для населения; образование, культура, спорт, туризм; сотрудничество в рамках программ международной технической помощи [7].

Практическим шагом единой стратегии развития приграничных территорий в формате еврорегиона стало наращивание торгово-экономического сотрудничества. Главный показатель успехов – рост объемов внешней торговли. По итогам 4 месяцев 2007 г. товарооборот Брестской области с Вольнской достиг 5,7 млн. долларов и увеличился на 15%, с Республикой Польша эта цифра составила 62,2 млн. долларов [8].

Деятельность объединения по торгово-экономическому направлению включает как региональную кооперацию, так и совместное позиционирование еврорегиона за его пределами, что способствует привлечению иностранных инвестиций из стран Центральной и Восточной Европы, иных регионов мира. На это, в частности, нацелен комплекс мероприятий проекта Европейской комиссии «Расширение ЕС и прямые иностранные инвестиции», разработанный совместно экспертами еврорегионов «Памина» и «Буг».

Значительное место в деятельности польской части Еврорегиона «Буг» занимает реализация программ ЕС. Одним из важнейших компонентов трансграничного сотрудничества польской части Еврорегиона «Буг» является Программа Соседства INTERREG IIIA / TACIS CBC, которая была создана для поддержки трансграничного сотрудничества на восточной границе Польши, которая одновременно является и внешней границей ЕС. Программа должна способствовать повышению уровня жизни населения, а также улучшению хозяйственной интеграции приграничных регионов. Именно эта программа дала начало сотрудничеству в сфере культурных обменов, проведение научных конференций, программы повышения квалификации, студенческих встреч и обменов. Анализ реализации программы показывает, что наибольшее количество проектов было реализовано Хелмским городским и сельским уездами, Люблинским городским уездом, что свидетельствует о значительном уровне их развития и заинтересованность в реализации проектов на территории этих уездов [8].

Не менее важным компонентом функциональной структуры польской части Еврорегиона «Буг» были программы и проекты Phare, благоприятные для развития социально-культурной сферы. Фонд малых проектов Phare является одним из средств доступа еврорегионов, в т. ч. еврорегиона «Буг», к средствам ЕС. На основе Программы Phare было выполнено много проектов, крупнейшее из которых было подано Хелмским, Влодавский, Красниставським, Бяльски-Подляскими уездами, а также городами Люблин, Хелм, Красностав и Замость. Это обусловило постепенное повышение уровня социально-экономического развития именно этих территориальных единиц [12].

Таким образом, программа Phare не только позволила реализовать большое количество проектов, но и, тем самым, уменьшила показатель безработицы, улучшила уровень развития инфраструктуры и увеличила количество разнообразных контактов.

После воплощения Phare и INTERREG, стала возможной реализация таких проектов ЕС, как SIPF и BRIPF, которые позволили улучшить инфраструктурные условия, способствовать экономическому и

культурному сотрудничеству, увеличению туристической привлекательности, развития природоохранной деятельности.

Разработана также новая Программа трансграничного сотрудничества «Польша-Беларусь-Украина» в рамках Европейского инструмента партнерства и добрососедства на 2007-2013 годы.

Принятие данных программ открывает новый этап в деятельности трансграничного объединения. В связи с этим можно выразить уверенность, что совместные усилия, направленные на сближение приграничных регионов Беларуси, Польши и Украины, увенчаются успехом.

Опыт развития трансграничного объединения «Буг» демонстрирует возможности взаимовыгодного партнерства. Контакты Польши, Украины и Беларуси в рамках еврорегиона демонстрируют как объективную, так и субъективную заинтересованность приграничных партнеров в развитии отношений, что предоставляет дополнительные возможности реализации внутри – и внешнеполитических интересов в регионе.

Список цитируемых источников

1. Климчук Б.П., Луцишин П.В., Луцишин Н.П., Федонюк С.В. Еврорегион «Буг»: внешнеэкономическая деятельность Волынского общественно-территориального комплекса. – Луцк: Волынский государственный университет им. Леси Украинки, 1998. – 198 с.
2. Климчук Б.П., Луцишин Н.П., Луцишин П.В. Еврорегион «Буг»: концепция и стратегия развития: Монография. – Луцк: РВВ "Вежа" Волынский государственный университет им. Леси Украинки, 2002. – 416с.
3. Петренко З. Приграничные регионы как новая форма международной интеграции. // Экономика Украины. – 1999. – №12. – С.66-72.
4. Сторонянская И.З. Международное межрегиональное сотрудничество: На примере Западного региона Украины. – Львов: ИРД НАН Украины, 2002. – 210 с.
5. Федан Р. Региональные факторы активизации трансграничного сотрудничества Польши и Украины. Монография. – Львов: ИРД НАН Украины, 2003. – 336 с.
6. Andersson A.E., Andersson D.E., Elgar E. Gateways to the Global Economy. // Regional Contact. – 2000. – No 1. – pp. 62-65.
7. Johansson B., Karlsson C., and Stough R. (Eds). Theories of Endogenous Regional Growth: Lessons for Regional Policies. – Springer, 2001.
8. Business Infrastructures in Volin Oblast, Euroregion Bug. TACIS Cross-Border Cooperation project: [http:// www.businessinua.com](http://www.businessinua.com).
9. Czyżewski K. The Idea of a Border in the European Tradition // Regional Contact. – 1995. – No 10. – pp. 120-128.
10. Fujita M., Krugman P., Venables A.J. The Spatial Economy: Cities, Regions and International Trade. – Cambridge: The MIT Press, 1999.
11. Kotler P., Haider D., Rein I. Marketing Places. – New York. The Free Press, 1994.
12. Kotler P., Asplund C., Rein I., Haider D. Marketing Places Europe. – Pearson Education Limited, 1999.
13. Batey P.W.J., Friedrich P. (Eds.). Regional Competition. – Springer, 2000.

WYCHOWANIE MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE ODDZIAŁYWAŃ GRUP RÓWIEŚNICZYCH

Grzegorz Głupczyk, Studenckie Koło Naukowe „Resocjalizacja”
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Racibórz, Polska
Opiekun naukowy SKN „Resocjalizacja”: dr **Jolanta Gabzdyl**

Galopujący rozwój techniczny, przejawiający się w wielu dziedzinach społecznych, przyczynia się do burzliwych zmian w naszym życiu. Przemianom tym podlegają zwłaszcza ludzie młodzi. Stąd właśnie ta część społeczeństwa winna interesować nas najbardziej. Młodzież to przyszłość narodu. Kształtując właściwe postawy młodych ludzi, przyczyniamy się do właściwego ukształtowania całego społeczeństwa. Okres młodości to najmniej stabilny okres życia człowieka. Cechuje go występowanie największego stężenia testosteronu w organizmie młodych ludzi, kryzysów ich tożsamości i, co szczególnie istotne z punktu widzenia niniejszego referatu, występowanie najmocniejszej zależności od grup rówieśniczych. Wzajemne wymieszanie różnych czynników biologicznych, społecznych i psychologicznych w organizmie młodych ludzi determinuje wiele negatywnych zachowań, które to, po utrwaleniu, mogą wpływać na kształt całego przyszłego społeczeństwa [1, s. 45].

Rozważania nad procesem wychowania młodzieży należy rozpocząć od wyjaśnienia pewnych kwestii dotyczących samego wychowania, traktowanego jako pewien proces ciągły. Przebieg tego procesu należy postrzegać jako wypadkową wielu działających sił. Młoda osoba, to jednostka ukształtowana w wyniku oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego – czyli pewnych sił zewnętrznych. Przy tym nie bez znaczenia są także siły wewnętrzne, jak temperament, osobowość czy pewne genetyczne uwarunkowania. W ramach prowadzonych tu rozważań, analizie poddano oddziaływanie środowiska lokalnego, a ściślej ujmując – oddziaływanie młodzieżowych grupy rówieśniczych.

Definiując pojęcie wychowania z perspektywy środowiskowej, R. Wroczyński zwraca uwagę na dwa rodzaje bodźców mających wpływ na wychowanie młodzieży – oddziaływania podejmowane przez instytucje wychowawcze i wpływy środowiskowe. Rozpatrując wychowane młodzieży z punktu widzenia grupy rówieśniczej, najbardziej interesujące wydają się być wpływy środowiskowe. Ta grupa bodźców jest bardzo szeroka i zróżnicowana. Należą do niej przede wszystkim te, które pochodzą z kręgów rówieśniczych i od osób dorosłych, zarówno w otoczeniu bliższym, jak i dalszym. Interesującym staje się fakt, że w ramach wpływów środowiskowych wyróżnia się nie tylko interakcje na poziomie „człowiek–człowiek”, ale także uwzględniony zostaje poziom „człowiek–media”. Dostrzeżenie uwarunkowań występujących w wychowaniu młodych ludzi,

członków określonych grup młodzieżowych, wymaga wręcz uwzględnienia potężnej siły, jaką są środki masowego przekazu, które kształtują zarówno samą jednostkę, jak i całą jego grupę rówieśniczą [2, s. 12].

Grupa rówieśnicza, to pojęcie odnoszące się głównie do dzieci i młodzieży. Przy czym, zauważa się pewną ciągłość przynależności do nich także osób będących w późniejszych okresach rozwojowych. W związku z tym, jak zauważa T. Pilch [3, s. 175], grupa rówieśnicza – to organizm społeczny, wyróżniany z całości społeczeństwa nie na podstawie wieku, lecz więzi społecznych, jakie łączą poszczególnych członków grupy. Ponadto, powstanie grup rówieśniczych stanowi najczęściej proces spontaniczny, podczas którego tworzą się wzajemne relacje, zachowania, wewnętrzna struktura, organizacja i ujawnia się przyszły rys funkcjonowania grupy oraz sposobów jej oddziaływania na własnych członków. Nawiązując także do spostrzeżeń F. Znanieckiego, warto podkreślić, że grupa rówieśnicza: młodzieżowa czy dziecięca, dąży głównie do żywiołowej i spontanicznej zabawy, której celem staje się przede wszystkim wyładowanie energii. W działaniach tych istnieje wręcz swoisty zakaz stosowania sztywnych rytuałów i racjonalnych form zachowania. Zakaz ten przyjmuje niekiedy skrajne stanowisko, skutkiem czego, jak dalej twierdzi autor, grupa rówieśnicza niekiedy bardziej przypomina „horde dziką”, niż niewinną zabawę dzieci [za: 3, s. 179].

Kształt młodzieżowych grup rówieśniczych, a przede wszystkim dążenia jej członków do zabawy i rozładowania nagromadzonych emocji, mogą przyczyniać się do powstawania konfliktów. Stają się one naturalną konsekwencją różnych kierunków aktywności członków młodzieżowych grup rówieśniczych w stosunku do członków ich społeczności lokalnych. Natura tego konfliktu bywa przyczyną pewnych zawłości socjalizacyjnych i wychowawczych młodego pokolenia ludzi. Osadzenie procesu wychowawczego w strukturach społecznych wymaga od nas, wychowawców, spojrzenia na cały ten proces z szerszej perspektywy. Naturalnie, wychowanie jest procesem rozpoczynającym się w środowisku rodzinnym. Ważnym elementem stają się także późniejsze doświadczenia szkolne młodych ludzi. Kolejnym krokiem socjalizacji jest też, szczególnie tu nas interesująca, grupa rówieśnicza – której nie należy traktować jako środowiska zamkniętego, zwłaszcza dlatego, że grupy te są najczęściej elementem szerszych środowisk lokalnych. Społeczność lokalna to zespół cech i mechanizmów regulacyjnych, tworzących szczególny typ środowiska wychowawczego. Tak więc, jak zauważa T. Pilch [4, s. 157], środowisko rzemieślnicze będzie starało się przysposobić zawodowo młodzież poprzez kształcenie przywarsztatowe, a tożsamość religijna tego środowiska dążyć będzie do ukształtowania właściwych moralnie i etycznie form zachowań. Można założyć zatem, uwzględniając definicję F. Znanieckiego, że grupa rówieśnicza powstała w takich warunkach socjalizacyjnych i wychowawczych, na drodze do zabawy i rozładowania energii, będzie starała się wyłamać ze sztywnych ram

społeczności lokalnej. Młodzieżowe grupy rówieśnicze, to zbiorowości wielu jednostek będących w fazie „buntu młodzieńczego”, którego naturalnym obowiązkiem jest przeciwstawienie się obowiązującym zasadom. Kontrola jest jedną z ważniejszych funkcji społeczności lokalnych, jest ona również najczęściej podważanym elementem przez grupy rówieśnicze młodzieży. [za: 4, s. 157]

Analizując zjawisko współżycia grupy rówieśniczej ze środowiskiem lokalnym, należy także zwrócić uwagę na wzajemne krzyżowanie się oczekiwań, z którymi spotyka się młody człowiek – członek grupy rówieśniczej. Pomimo wielkiej chęci do zabawy i przeciwstawienia się istniejącym zasadom, musi chodzić do szkoły, musi pracować, no i w końcu musi postępować zgodnie z wytycznymi stawianymi przez rodziców. Takie ułożenie młodego człowieka, na skraju różnych grup i różnych oczekiwań, jest bardzo konfliktogenne [za: 4, s. 163]. Powstaje zatem dysharmonia, której przyczyn z całą pewnością należy doszukiwać się w konflikcie wywołanym różnymi oczekiwaniami środowisk rówieśniczych i lokalnych czy rodzinnych. Skutkiem tego konfliktu może być międzypokoleniowy bunt i młodzieńczy nonkonformizm, ale również postawa społecznej destrukcji, prowadząca do trwałych zmian osobowości czy, z czym mamy coraz częściej do czynienia, naruszania porządku moralnego i prawnego. Celem wychowania młodzieży wobec powyższych faktów, staje się zatem wygaszenie i skanalizowanie owych początkowych buntowniczych postaw, zanim młody człowiek popadnie w negatywizm i destruktywną agresję [3, s. 180].

Proces wychowania w młodzieżowych grupach rówieśniczych przyjął ostatnio bardzo pejoratywny wydźwięk. Pierwotnie, ta część społeczeństwa była utożsamiana, pomimo charakterystycznego buntu, z wieloma dobrymi aspektami. Dotyczy to zwłaszcza formalnych grup młodzieżowych których jeszcze kilkadziesiąt lat temu było całkiem sporo, a których mechanizmy socjalizacyjne cieszyły się pewną niezawodnością. Aktualnie obserwujemy wzrost zarówno liczebności, jak i atrakcyjności młodzieżowych rówieśniczych grup nieformalnych, wyznających określony – często negatywnie nacechowany – system wartości. Za taki stan rzeczy, zdaniem socjologów, pośrednio odpowiedzialna jest transformacja ustrojowa, która dokonała się po roku 1989. Szkolnictwo polskie, jak zauważa M. Szczepański i W. Ślęzak-Tazbir [5, s. 1-2], nacechowane jest wieloma patologicznymi zjawiskami. W szkołach pojawia się coraz więcej aktów przemocy, narkomanii i alkoholizmu. Za taki stan rzeczy nie są odpowiedzialne jednostki, które wnoszą na teren szkoły niezdrowe przyzwyczajenia, ale, jak sądzić należy, całe grupy rówieśnicze, które wchodząc na teren neutralnej szkoły, starają się narzucić własną wizję ładu społecznego. Niedojrzała psychicznie młodzież angażuje się w sfery dotychczas zarezerwowane dla dorosłych, problem w tym, że brak gotowości i dojrzałości psychicznej

młodych ludzi do podjęcia takich wyzwań często przynosi opłakane skutki w dalszej ich socjalizacji.

O bardzo charakterystycznym zjawisku przenikania grup rówieśniczych, o pewnych patologicznych cechach, do życia, zarówno w szkole, na ulicy, jak i w każdej innej dziedzinie – pisze A. Szecówka. Zjawisko „drugiego życia” wydaje się być doskonałym przykładem, jak grupa rówieśnicza, po uzbrojeniu się w negatywne mechanizmy działania, próbuje przeniknąć i rządzić innymi grupami społecznymi. Autor zwraca też uwagę na rozterki ucznia „normalnego”, który zostaje postawiony przed wyborem, czy podążać za porządkiem proponowanym przez nauczycieli, wychowawców czy próbować się mu przeciwstawić i dołączyć do grupy nieformalnej. [6, s. 31]

Niewątpliwie spory wpływ na zachowanie młodych ludzi ma również kultura lansowana przez współczesne środki masowego przekazu. T. Pilch, widzi spore zagrożenie w dzisiejszej kulturze, narzucanej nam niejako mimowolnie, przed którą nie jesteśmy się w stanie obronić, a którą młodzi ludzie, jak gąbka przesiąkają u progu swojej socjalizacji. T. Pilch analizuje owe zagrożenie pod pojęciem „kultury rywalizacji”, czyli kultury człowieka, który w kontakty z innym człowiekiem wchodzi tylko po to, by zwyciężyć, rywalizować i walczyć. Jest to destruktywny nakaz, w którym być może celowo pominięty został aspekt wartości i współpracy, a który prowadzi do stworzenia „mentalności buldożera”. Nasza kultura ma w sobie zakodowany nakaz: człowiek, zwłaszcza młody musi „dążyć do dominacji, do posiadania i pomnażania posiadania”. Nakaz ten, jak zauważa T. Pilch, prowadzi do odhumanizowania naszego postępowania i do splotenia naszych wartości. Idea wolności, tak ważna dla współczesnego człowieka, staje się synonimem egoizmu i zwycięstwa, bez względu na skutek naszych działań [7, s. 97].

Wobec faktów tu przedstawionych, pojawia się pytanie: dokąd zmierza dzisiejsza młodzież i jakie zabiegi wychowawcze pedagodzy, wychowawcy winni zastosować, aby przeciwdziałać tym negatywnym tendencjom? Pierwsza część pytania w zasadzie nie wymaga odpowiedzi, dalsze pogłębianie się młodych ludzi w negatywizm, anoreksji szkolnej i wandalizm, w niedalekiej przyszłości, na pewno, nie przyniesie nic dobrego. Problem pojawia się jednak w poszukiwaniu niezbędnych zabiegów wychowawczych, mogących minimalizować lub przeciwdziałać negatywnym zjawiskom. Nie ulega wątpliwości, że młoda osoba, kształtowana przez bunt i konflikt z innymi grupami społecznymi, będzie dążyć do wyładowania swojej energii niezależnie od konsekwencji, jakimi zachowania te mogą się zakończyć. Dodatkowym utrudnieniem wydają się być media podsycające owy młodzieńczy negatywizm. W związku powyższymi faktami, racjonalnym podejściem do wychowania młodzieży, członków grup rówieśniczych, jest rozpoczęcie działalności wychowawczej w ich naturalnym środowisku, czyli w środowisku ulicy i młodzieżowych grup rówieśniczych. Pozwoli to

na uniknięcie blokady młodych ludzi przed kontaktem ze zniechęconym środowiskiem szkolnym czy lokalnym, z którym „moralnym obowiązkiem” jest walczyć, a tym samym sprzyjać będzie właściwemu ukierunkowaniu postaw młodych ludzi i skanalizowaniu ich agresji. By jednak działalność ta była skuteczna, musi być przede wszystkim atrakcyjna i ukierunkowana na wyładowanie energii drzemiącej w ludziach młodych.

Literatura

1. Obuchowska I. Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej. // „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2000. – Nr 9.
2. Wroczyński R. Pedagogika Społeczna. – Warszawa: PWN, 1979.
3. Pilch T. Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze. // Pedagogika Społeczna / Red. T. Pilch, I. Lepalczyk – Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995.
4. Pilch T. Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany. // Pedagogika Społeczna. / Red. T. Pilch, I. Lepalczyk – Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995.
5. Szczepański M., Ślęzak-Tazbir W. Koty, dziadki i biedronka. Drugie życie szkoły: próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych okresu transformacji. // „Forum Nauczycieli”, 2007. – Nr 1 (24).
6. Szczówka A. „Drugie życie” w wychowaniu zbiorowym dzieci i młodzieży. „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2008. – Nr 1-2 (73-74).
7. Pilch T. Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji. // Pedagogika społeczna T. 2. / Red. E. Marynowicz-Hetka – Warszawa: PWN, 2006.

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАХА И ТРЕВОЖНОСТИ У МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

П.В. Дилиберто

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, доцент Е.В. Самаль

Данные исследований по проблеме психического здоровья говорят о том, что в последнее время все более возрастает количество людей, в том числе и детей, в той или иной мере страдающих нарушениями эмоциональной сферы. Большинство специалистов уверенно заявляют, что одной из основных причин, вызывающих данное явление, является все возрастающий уровень тревожности. Современные условия существования и жизнедеятельности индивида все больше подвержены ситуациям, которые в психологии называются стрессогенными. Социальная, экономическая и политическая нестабильность современного общества вызывают обоснованную тревогу людей, как за свой завтрашний день, так и за будущее своих детей. В то же время эти трудные времена как в зеркале отражаются в системе воспитания. Родители порой настолько заняты борьбой за выживание в современных условиях, что

порой забывают о том, что их дети – маленькие люди со своими интересами, потребностями, эмоциями. Страхи в детском возрасте – явление повсеместное, в допустимых пределах – проходящее по мере развития ребенка. Но зачастую именно беспринципной системой воспитания, которая не подчиняется гуманистическим принципам, порождается множество страхов, которые мешают ребенку адаптироваться, развиваться и приводят к более серьезным нарушениям эмоциональной сферы. Такие нарушения с течением времени закрепляются, проявляясь в различных невротических проявлениях, панических атаках, устойчивых фобических синдромах, депрессиях. Необходимо обращать внимание на эту проблему, чтобы корректировать негативные проявления сегодня и предотвращать возможные последствия завтра.

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Немного найдется психологических явлений, которые оцениваются одновременно и столь высоко, и одновременно достаточно узко, и даже функционально. Р. Мэй называет тревожность «центральной проблемой современной цивилизации» [6], Ф.Т. Готфальд и В. Ховланд придают ей смысл основного «жизненного чувства современности». Тревога рассматривается так же как «осевой симптом невроза» [цит. по 7, с. 10].

Несмотря на значительное количество работ, указания на неразработанность и неопределенность проблемы, многозначность и неясность самого термина «тревожность» занимают значительное место при ее обсуждении. Состояние тревоги изучается и как процесс, т.е. анализируются этапы ее возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояния по мере нарастания тревоги и ее разрядки [1].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

У детей младшего школьного возраста тревожность, как правило, является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения. Тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми, в число которых в младшем школьном возрасте входит и школьный учитель [5].

Младший школьный возраст — это и возраст, когда переkreщаются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные, формы страха – это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной пе-

реработкой, своего рода рационализацией страха [4]. Содержание страхов и тревог у младших школьников концентрируется вокруг определенных ситуаций, а именно: боязнь оценки со стороны взрослых, «опасных» людей, смерти, болезни. При этом отмечается влияние исторического развития общества на содержание конкретных страхов и тревог.

Ведущий страх в данном возрасте – это страх быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Другими словами, это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, будь то школа, сверстники или семья. Конкретными формами страха «быть не тем» являются страхи сделать не то, неправильно, не так, как следует, как нужно. Они говорят о нарастающей социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, то есть о том, что объединено в понятие «совесть», как центральное психологическое образование данного возраста. Переживание своего несоответствия требованиям и ожиданиям окружающих у школьников – разновидность чувства вины, но в более широком, чем семейный, социальном контексте. Часто встречаемой разновидностью страха «быть не тем» будет страх опоздания в школу, то есть страх не успеть, получить порицание. Более широко это страх социального несоответствия и неприятия [3].

Помимо «школьных» страхов для детей этого возраста типичен страх стихии – природных катаклизмов: бури, урагана, наводнения, землетрясения. Он не случаен, ибо отражает еще одну особенность, присущую данному возрасту – так называемое магическое мышление – «склонность верить в «роковое» стечение обстоятельств, «таинственные» явления, предсказания и суеверия» [4, с. 82].

Следует отметить и еще один факт – страхи, возникающие в процессе общения с родителями и сверстниками, отличаются от страхов, рожденных воображением ребенка или в результате испуга. Соответственно в первом случае речь идет о внушенных, во втором – о лично обусловленных и в третьем – о ситуативно возникших страхах. Нередко все эти механизмы развития страхов сочетаются между собой, образуя их сложно мотивированную структуру [3].

В нашем исследовании важно было посмотреть, как переживают страх и тревогу музыкально одаренные дети, поскольку в силу специфики своей одаренности они выделяются своей эмоциональностью, чувствительностью, высокой степенью дифференцированности чувств и эмоций. Это связано с тем, что восприятие музыки всегда эмоционально, а высокая способность улавливать даже самые незначительные музыкальные оттенки создает «тонкую и изящную ткань эмоциональных реакций» [2].

Для исследования проявления страха и тревожности у музыкально одаренных мальчиков и девочек младшего школьного возраста использовался психодиагностический метод: тест М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», проективная методика «Тест тревожности»

Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки, «Опросник для выявления тревожного ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко. В исследовании приняли участие учащиеся 2-4 классов ГУО «Гимназия-колледж искусств им. И.О. Ахремчика», в возрасте 7-10 лет, всего 60 человек, из них 30 мальчиков и 30 девочек.

Для математической обработки результатов исследования применялись методы количественно-качественного анализа данных. Надежность и достоверность результатов оценивались на основании методов математической статистики, в качестве которых использовались проверка на нормальность распределения и расчет U-критерия Манна Уитни. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью пакета статистических программ «Statistica 6.0».

По данным, полученным с помощью проективной диагностической методики «Тест тревожности» (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки), высокий уровень тревожности среди музыкально одаренных детей младшего школьного возраста показали 33% детей. Средний уровень тревожности был выявлен у 67%. Низкого уровня тревожности среди обследованных детей выявлено не было. Среди музыкально одаренных мальчиков младшего школьного возраста у 40% был выявлен высокий уровень тревожности, у 60% – средний, а низкого уровня тревожности не показал ни один мальчик. Среди девочек низкого уровня тревожности обнаружено не было. У 27% девочек был выявлен высокий, а у 73% девочек – средний уровень тревожности. Как среди девочек, так и среди мальчиков преобладает средний уровень тревожности.

Применение U-критерия Манна-Уитни для сравнения двух выборок по полу в проявлении тревожности указало на отсутствие половых различий по изучаемому признаку ($U = 353,5$; $p = 0,148$).

Анализ данных опроса родителей, воспитателей и других взрослых с помощью методики «Опросник для выявления тревожного ребенка» (Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко), позволил утверждать, что высокий уровень тревожности приписывается лишь одной девочке (4%). Средний уровень тревожности приписывается 32% детей. Доминирующим уровнем тревожности по данным опроса взрослых стал низкий уровень тревожности, приписываемый 66% детей. При этом низкий уровень тревожности приписывается 70% мальчиков и 63% девочек. Средний уровень был определен взрослыми у 30% мальчиков и 33% девочек.

Результаты, показанные детьми в проективной методике и значимыми взрослыми в ходе опроса о симптомах тревожного поведения и эмоционального неблагополучия, дали разнородные данные. При сопоставлении результатов по уровню тревожности показанному детьми и взрослыми, было выявлено всего 23% совпадений, при этом все совпадения касаются среднего уровня тревожности. В 77% случаев совпадений не выявлено. Этому может быть несколько объяснений. Во-первых,

многие исследователи (А.И. Захаров, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, А.М. Прихожан) ссылаются на проблемы диагностики тревожности исключительно по проявлениям во внешнем поведении. Во-вторых, родители, воспитатели и прочие значимые взрослые, участвовавшие в опросе, могли проявлять социальную желательность в своих ответах, не раскрывая часть факторов, которые, по их мнению, могли считаться негативными и нежелательными. В-третьих, не все родители обладают достаточной наблюдательностью и не всегда обращают достаточное внимание на отдельные симптомы и жалобы детей. Что же касается результатов непосредственной диагностики детей с применением проективной методики, возможность случайных выборов является минимальной, так как дети не только должны были дать ответ, проецируя свой эмоциональный опыт на нейтральную картинку, но и мотивировать свой выбор пояснением.

В результате обследования испытуемых с помощью методики «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, было установлено, что лишь у 32% количество страхов соответствует половозрастным нормам. 68% детей испытывают страх перед большим количеством объектов, чем определено нормами. При этом норму по количеству страхов превышают 57% мальчиков и 80% девочек. Наиболее типичными объектами страха у детей оказались следующие: страх смерти, страх стихии, страх войны, страх разлуки с родителями, страх опоздать в школу, страх животных, страх заболевания и страх резких звуков. Эти объекты страха были выявлены более чем у половины обследованных детей. Ведущими страхами у мальчиков являются страх, связанный с разлукой с родителями, страх смерти, страх стихии, страх войны, страх нападения, страх опоздать в школу, страх заболеть или заразиться. Наиболее типичными объектами страха у девочек являются разлука с родителями, смерть, стихия, война, нападение, животные, опоздание в школу, глубина, болезнь, кровь, засыпание. Девочки проявляют большее количество страхов, чем мальчики, исключение составляют такие объекты страха, как транспорт и чужие люди. По этим показателям мальчики превосходят девочек. Страх разлуки с родителями выражен в одинаковой степени, как у мальчиков, так и у девочек.

В ходе исследования было установлено, что существуют статистически значимые половые различия по количеству объектов, вызывающих страх у музыкально одаренных детей младшего школьного возраста ($U=256,5$, при $p<0,01$). Музыкально одаренные девочки младшего школьного возраста проявляют большее количество страхов, чем мальчики.

Таким образом, в результате исследования было установлено, что музыкально одаренным мальчикам и девочкам младшего школьного возраста в равной степени свойственно испытывать тревогу. Девочки чаще мальчиков испытывают страх в широком диапазоне ситуаций. И девочки, и мальчики одинаково сильно боятся разлуки с родителями,

что подчеркивает важность гармоничной семейной обстановки в развитии ребенка.

Список цитируемых источников

1. Березин, Ф.Б. Тревога и адаптационные механизмы / Ф.Б. Березин. – СПб.: Изд-во «Союз», 1988. – 270с.
2. Готсдинер, А.Л. Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества / А.Л. Готсдинер, В.М. Мясищев. – Л.: Музыка, 1980. – С. 14–29.
3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 448с.
4. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей / А.И. Захаров. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
5. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
6. Мэй, Р. Краткое изложение и синтез тревожности. Природа тревожности, ее отношение к страху / Р. Мэй // Тревога и тревожность // сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб.: ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Ю.С. Дубино

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

Семье и браку посвящено много исследований с древности до наших дней. Античные мыслители Платон и Аристотель критиковали тип семьи своего времени и выдвигали проекты её преобразования, т.к. видели в семье неотъемлемый элемент социальной структуры общества: с одной стороны, в семью проникают проблемы общества; а с другой – семья оказывает воздействие на развитие и образ жизни общества, в результате осуществления семейных функций удовлетворяются жизненно важные потребности не только членов семьи, но и общества в целом [10, с.6,17].

Сегодня наука располагает обширной и достоверной информацией о характере семейных отношений в истории развития общества. Изменения семьи эволюционировало от промискуитета (беспорядочных половых связей), группового супружества, матриархата, патриархата до моногамии. Семья переходила от низшей формы к высшей по мере того, как общество поднималось по ступеням развития.

Повышенный интерес к семье и браку обусловлен рядом причин. Треть всех браков оказывается нежизнеспособной. Вопрос об укреплении брака и улучшения брачной структуры населения приобретает важнейшее государственное значение в связи с проблемой рождаемости. Решение таких проблем немыслимо без изучения механизмов внутрисемейных отношений. Семья становится первой в жизни человека социальной общностью, благодаря которой он приобщается к ценностям культуры, осваивает первые социальные роли, приобретает опыт общественного поведения. В ней он делает свои первые шаги, переживает свои первые радости и огорчения, из семьи выходит в большой мир, чтобы потом вернуться обратно, когда в этом мире ему станет неуютно.

Развитие систем семейных отношений происходило по линии уменьшения числа брачных партнёров и ужесточения правил, регламентирующих выбор партнёра. Супружеская семья возникла в 60-е годы XX века как результат совместного действия движений эмансипации – женской и детской. Основная линия взаимоотношений, вокруг которой строится семья – отношения между двумя людьми – мужем и женой. Отношения строятся на стремлении к максимальному раскрытию своей человеческой природы на основе интимности и автономности [3, стр. 21].

Семья – это малая социальная группа, для которой характерны определённые внутрисемейные процессы и явления. В тоже время от других малых групп семью отличают некоторые признаки: брачные или родственные связи между её членами; общность быта; особые морально-психологические, эмоционально-этические и правовые отношения. Кроме того, семье присущи такие особенности, как пожизненная принадлежность к семейной группе (семью не выбирают, в ней человек рождается); максимальный гетерогенный состав группы (возрастные, половые, личностные, социальные, профессиональные и другие различия членов семьи); максимальная степень неофициальности контактов в семье и повышенная значимость семейных событий [9, с.23].

Нельзя не учитывать тот факт, что семья устанавливает отношения и поддерживает связи с государственными учреждениями, общественными организациями, трудовыми коллективами, другими (родственными, дружескими, соседскими) семьями, отдельными лицами. Это сфера её жизнедеятельности связана с реализацией представительской функции. Благодаря этой функции семья вступает во взаимодействие с социальным миром, устанавливая с другими социальными общностями экономические, идеологические, юридические, общекультурные, эмоциональные и другие отношения, представляет себя как первичную ячейку общества [1, с.79].

В исследовании под семьёй рассматривалась малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между му-

жем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство. Брак и семья – общественные формы регулирования отношений между людьми, состоящими в родственных связях, но, несмотря на близость этих понятий, они не являются тождественными. Брак – особый социальный институт, исторически обусловленная, социально регулируемая форма взаимоотношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям. Брак является основой формирования семьи [5, с.9]. Существуют различные показатели успешности брака, одним из них является удовлетворённость супругов браком, который отражает отношение человека к собственному браку и является индикатором потребностей семейной системы [13, с.29].

В большом толковом психологическом словаре удовлетворённость обозначается как «состояние удовлетворения, возникающее у человека после осознания того, что он достиг желанной цели». А источник удовлетворения – цель, которая приводит к состоянию удовлетворения. Для человека такой целью является удовлетворение своих потребностей (в пище, в безопасности и т.д.). Одной из важнейших для человека (как существа социального) потребностей стала потребность в присоединённости, т.е. вступление в брак. Однако более важным является не сам факт брака, а качество брачных отношений. На это качество оказывает огромное влияние степень удовлетворённости браком обоих супругов [10, с.299-300]. Большинство специалистов определяют её как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку.

Удовлетворённость браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях. Удовлетворённость браком непосредственно влияет на устойчивость супружества – низкая удовлетворённость браком при незначительном влиянии других важных факторов приводит к распаду семьи.

Целью работы было изучение степени удовлетворённости браком на разных этапах совместной жизни. Выдвинутая гипотеза: удовлетворённость браком изменяется в зависимости от количества совместно прожитых лет.

Исследования проводились с помощью методики удовлетворённости браком, авторами которой являются В.В.Столин, Т.Л.Романова, Г.П.Бутенко.

Объектом исследования являются 20 супружеских пар (20 мужчин и 20 женщин), среди которых 2 бездетные, а на 18 пар приходится 29 детей (12 мальчиков и 17 девочек). Стаж брака у испытуемых колеблется от 2-х до 26-ти лет.

При обработке результатов исследования испытуемых разделили на несколько групп:

- 1) мужчины со стажем семейной жизни до 10-ти лет;
- 2) мужчины со стажем семейной жизни от 20-ти до 26-ти лет;
- 3) женщины со стажем семейной жизни до 10-ти лет;
- 4) женщины со стажем семейной жизни от 20-ти до 26-ти лет;
- 5) пары со стажем семейной жизни до 10-ти лет и пары со стажем семейной жизни от 20-ти до 26-ти лет.

Между данными группами проведен сравнительный анализ результатов исследования. Который показал, что количество удовлетворённых и неудовлетворённых браком мужчин с разным стажем семейной жизни практически одинаково. Разница составляет 5 %, среди мужчин со стажем семейных отношений до 10-ти лет неудовлетворённых всего лишь на 5 % больше, чем таковых среди мужчин со стажем семейных отношений 20-26 лет.

Большинство из опрошенных мужчин, это 65 %, в целом удовлетворены своими семейными отношениями. Причём удовлетворённость браком практически в одинаковом соотношении наблюдается как у мужчин со стажем семейной жизни до 10-ти лет, так и у мужчин со стажем семейной жизни от 20-ти до 26-ти лет. Большинство (80 %) женщин со стажем семейных отношений до 10-ти лет и от 20-ти до 26-ти лет имеют благоприятные отношения в семье и в целом удовлетворены своим браком. Разделив женщин на две группы в зависимости от стажа семейной жизни получили следующее, что удовлетворённых своим браком женщин одинаковое количество в обеих группах (по 80 %). Абсолютно неудовлетворённых своими семейными отношениями отношения выявлены в группе с женщинами со стажем семейных отношений 20-26 лет, таковых среди них оказалось 10 %.

При сравнительной характеристике удовлетворённости браком у пар со стажем семейных отношений до 10-ти лет и от 20-ти до 26-ти лет выявлено, что среди пар со стажем семейных отношений 20-26 лет на 20% удовлетворённых браком больше. Неудовлетворённых семейными отношениями в 2 группах одинаковое количество (по 20 %). Среди молодых семей у 20 % выявлены переходные отношения.

Среди опрошенных семейных пар встречается все 7 типов отношений – от абсолютно неблагоприятных до абсолютно благоприятных. У 5 % семейных пар выявлены абсолютно неблагоприятные отношения, причём пары имеет достаточно большой стаж совместной жизни – 26 лет. Среди женщин на 20 % больше удовлетворённых браком, чем среди мужчин и на 20 % меньше неудовлетворённых браком (стаж брака до 10 лет). Среди мужчин и женщин со стажем семейной жизни 20-26 лет после проведения исследования выявлено, что среди женщин на 10 % больше удовлетворённых браком, чем мужчин.

При сравнительной характеристике удовлетворённости браком у мужчин и женщин со стажем семейной жизни до 10 лет и от 20 до 26 лет выявлено, что стаж удовлетворённости браком немного различается среди женщин и мужчин. Так среди женщин на 15 % больше удовлетворённых браком, и, следовательно, на 15 % мужчин более неудовлетворённых семейными отношениями.

Таким образом, на основании изучения степени удовлетворённости браком на разных этапах совместной жизни были получены следующие результаты: удовлетворённость/неудовлетворённость браком у испытуемых не зависит от возраста и стажа семейной жизни; в некоторых парах высокую степень удовлетворённости браком проявляет один супруг, а у второго эта удовлетворённость выражена в меньшей степени; на удовлетворённость браком не влияет количество и возраст детей в семье. Выдвинутая гипотеза об изменении удовлетворённости браком на разных этапах семейной жизни не подтвердилась.

Список цитированных источников

1. Андреева Т.В. Семейная психология – СПб., 2005.
2. Викилова С.А. Психология семейных отношений – Москва-Санкт-Петербург, 2006.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования – Москва, 2006.
4. Силаева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования – М., 2006.
5. Слепкова В.И. Психологическая диагностика семейных отношений – Мозырь, 2007.
6. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии – М., 2007.

ПРОБЛЕМА МАТЕРИНСТВА В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

А.И. Елец

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности современной жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения.

Семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делятся неравномерно, но огромные проблемы в воспитании ребенка возникают с

увеличением числа неполных семей и ныне не являются редкостью одинокая мать, разведенные родители. Семейные взаимоотношения рассматриваются через призму восприятия ребенком окружающего мира. Поведение ребенка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями семейной жизни, но и их восприятием, степенью внутренней активности ребенка [3].

Существует распространенное мнение, что мать в семье создает эмоциональный климат, от которого в большой степени зависит душевное благополучие ребенка, а отец играет роль в нормировании мира ребенка, в образовании системы ценностей, основных этических оценок, а также картины самого себя. Дети, растущие без отца или при его неадекватном влиянии, нередко «хромают» в межличностном общении – как со своим, так и с противоположным полом [1].

Образ отца чрезвычайно важен для психического развития мальчиков: при его отсутствии ребенку недостает того, в чем выражаются особенности мужской психики; это ведет к снижению социальной активности, способствует инфантилизму. Без сомнения, трудно воспитать мальчика без папы, не «навесив» на него проблемы своего одинокого сердца и не заставляя играть роль взрослого мужчины. Нелегко и дочке привить уважение и снисходительность к мужскому полу, если она видит мужчин только на улице и по телевизору. Тем не менее, трудно не значит невозможно [5].

Бытует мнение, что воспитание детей не требует специальных знаний, что навыки воспитания приходят сами собой. В какой-то мере это действительно так, обходились же люди на протяжении столетий без знаний педагогики, психологии, опираясь на здравый смысл и житейский опыт. Но с другой стороны, житейский опыт и здравый смысл являются источником некоторых распространенных заблуждений относительно процесса развития и воспитания ребенка. Например, ребенок – это «маленький взрослый», его развитие подчинено тем же закономерностям, что и взрослых, и нужно только некоторое время (а при желании это время можно и сократить), чтобы «маленький взрослый» превратился в «большого взрослого». Другая распространенная иллюзия – проблемы и трудности в развитии возникают внезапно и вдруг, как будто у ребенка не было истории развития, и так словно все предыдущие отношения ребенка и его родителей не имеют никакого отношения к настоящему. Но ребенок совсем не «маленький взрослый», и он обладает своими детскими особенностями души, совершенно не похожими на особенности души взрослых людей, и в отличие от развития взрослых, влияние родителей на процесс развития ребенка является определяющим. Развитие ребенка подчиняется своим закономерностям, так же отличным от закономерностей развития взрослого человека [4].

Каждая стадия развития ребенка отличается своими возрастными задачами, и каждая стадия служит фундаментом для последующих. Например, до 1,5 лет ребенок решает задачу доверия-недоверия окружающему миру, и решает он ее через общение с близкими взрослыми, прежде всего родителями. Ключевая роль на этой стадии принадлежит матери ребенка, которая через свои тепло, заботу и уход формирует у ребенка чувство доверия к миру. На следующей стадии (1,5-4г.) постепенно прогрессирующая независимость ребенка (он уже может передвигаться ползком, позже шагом, развивается речь, способность совершать различные действия с разными предметами) позволяют ему перейти к решению второй жизненной задачи – обретению самостоятельности. Если же близкие взрослые сверх требовательны к ребенку или, наоборот, стремятся делать за ребенка даже то, что он может делать сам, развитие может принять негативную форму – формирование чувства неуверенности в себе, стыдливость. За этой стадией следует период (4 - 6 лет), когда ребенок овладевает различными социальными ролями, сам ставит себе цели и прилагает усилия к их достижению, активно фантазирует. В целом, данный возраст можно назвать возрастом игры – ребенок охотно экспериментирует с разными ролями, примеривает их на себе и других, либо отказывается от этого и утверждает в какой-то одной роли, например, «плохой»/ «хороший» мальчик/ девочка, демонстрируя это всем окружающим и ожидая соответствующей их реакции похвалы/ порицания. Данный возрастной период сменяется стадией (6-11 лет), возрастная задача которой заключается в освоении ребенком различных умений, в том числе и умения учиться, так как в этот период постепенно формируются произвольность (способность управлять своим поведением), готовность к усвоению знаний, стремление делать все хорошо и стремление к соревновательности. Как итог формируется чувство умелости, компетентности, а при негативном варианте развития – чувство неполноценности. И как бы родителям и близким не хотелось ускорить процесс развития ребенка, и какими бы благими намерениями это не обосновывалось – невозможно ускорить процесс роста и развития ребенка. Это требует времени, и не возможно заставить ребенка расти быстрее. Ему необходимо забота, любовь и еще больше – терпение родителей. И в силах родителей создать благоприятный климат для полноценного развития своего ребенка [5].

В неполной семье одинокая мать имеет более выраженную установку на воспитание детей, чем мать в полной семье. Особенно это заметно в семье разведенных супругов. Процесс воспитания и вся система отношений матери с детьми эмоционально более насыщены. При этом в поведении матери, касающемся ее взаимоотношений с ребенком, наблюдаются две крайности. Одна из них – применение жестких мер воспитательного воздействия, в первую очередь по отношению к мальчи-

кам. Обусловливается подобное отношение, по мнению специалистов, тем, что мать ревниво относится к встречам сына с отцом, испытывает к сыну постоянное чувство эмоциональной неудовлетворенности и недовольства из-за имеющихся у мальчика нежелательных черт характера бывшего мужа. Угрозы, порицания и физические наказания матери чаще применяют к мальчикам. Сыновья нередко становятся «козлами отпущения» для снятия нервного напряжения и чувства эмоциональной неудовлетворенности. Это свидетельствует о нетерпимости матерей к общим с отцами чертам у детей и о предшествующих конфликтных отношениях в семье. Вторая крайность в поведении матери после развода заключается в том, что она стремится своим влиянием компенсировать то, что, по ее мнению, дети недополучают из-за отсутствия отца. Такая мать занимает опекающую, охранительную, контролирующую позицию, сдерживающую инициативу ребенка, что способствует формированию эмоционально ранимой, безынициативной, несамостоятельной, поддающейся внешним влияниям, управляемой извне, эгоистической личности [2].

Несколько соблазнов, подстерегающих мать, оставшуюся без мужа, выделяет Б.И. Кочубей. Эти соблазны приводят к ошибочному поведению матери в отношениях с детьми, что в конечном итоге вызывает разного рода деформации в их психическом и личностном развитии [4]. Соблазн первый – жизнь для ребенка. Потеряв мужа, женщина возлагает на ребенка все свои надежды, видит в его воспитании единственный смысл и цель своей жизни. Для женщины не существует ни родных, ни друзей, ни личной жизни, ни досуга; все посвящено ребенку, направлено на его благополучие и гармоничное развитие. Она избегает любых изменений в своей личной жизни, опасаясь, что это может не понравиться ребенку и отвлечет ее от воспитательных задач. Формула, которой она руководствуется в своей жизни после развода: «Я не могу себе позволить...». Все отношения матери и ребенка приобретают тревожный оттенок. Любая его неудача, любой проступок превращаются в трагедию: это угроза краха ее родительской карьеры. Ребенок не должен ничем рисковать, не должен проявлять самостоятельность, прежде всего в выборе друзей, так как это может привести его в дурную компанию, он может наделать множество непоправимых ошибок. Мать постепенно сужает не только свой круг общения, но и круг общения ребенка. В результате пара «мать - ребенок» все больше замыкается на себе, и привязанность их друг к другу с годами усиливается.

Такие отношения ребенку сначала нравятся, но затем (чаще всего это происходит в раннем подростковом возрасте) он начинает чувствовать себя дискомфортно. Приходит понимание того, что мать не только пожертвовала своей жизнью ради него, но и требует, часто не осознавая этого, чтобы он отвечал ей тем же, поступаясь собственными жизненными планами и установками: он должен принести свою жизнь в жертву

стареющей матери. В ее любви преобладает мотив «не отпустить!». Рано или поздно это вызывает бунт ребенка, подростковый кризис которого протекает в этой ситуации с симптомами бурного протеста против материнской тирании, в каких бы мягких формах она ни проявлялось.

Подобная ситуация чревата серьезными последствиями как для мальчиков, так и для девочек. Молодой человек, выросший в чисто женском окружении, часто всю жизнь ищет для себя подругу, созданную по образу и подобию мамы, такую же нежную и заботливую, так же с полуслова его понимающую, опекающую, любовно контролирующую каждый его шаг. Он боится самостоятельности, к которой не приучен в материнской семье. Девочка в поисках пути высвобождения, протестуя против материнских ограничений, против контролирующей материнской любви, имея самые неопределенные представления о мужчинах, может совершить непредсказуемые поступки.

Второй соблазн – борьба с образом мужа. Развод для большинства женщин драматичен. Чтобы оправдать себя, женщина нередко утрирует отрицательные черты бывшего супруга. Так она старается снять свою долю вины за неудавшуюся семейную жизнь. Увлечшись такой тактикой, она начинает навязывать ребенку отрицательное представление об отце. Негативное отношение матери к бывшему мужу особенно сильно влияет на детей шести-семи лет, и менее глубокое воздействие оно оказывает на подростков старше десяти лет.

Такая мать обычно крайне отрицательно относится к встречам ребенка с «плохим» отцом, а иногда и вообще их запрещает. Возможны два варианта последствий подобного антиотцовского воспитания. Первый заключается в том, что старания матери создать у ребенка отрицательные представления об отце увенчались успехом. Сын, разочаровавшись в отце, может полностью переключить на мать все запасы своей любви и привязанности. Если при этом негативное отношение матери распространяется не только на бывшего супруга, но и на мужчин вообще, мальчику становится труднее вырасти мужчиной, и у него формируется женский тип психологических качеств и интересов. У дочери плохое отношение к отцу, оставившему семью, легко переходит в недоверие ко всему мужскому роду, представители которого, в ее представлении, – опасные существа, способные только обманывать женщин. Девушке с такими взглядами создать семью, построенную на любви и доверии, будет нелегко. Вариант второй: проявление негативных чувств матери к отцу не убеждает ребенка в том, что отец действительно плохой. Ребенок продолжает любить отца и мечется между равно любимыми им и ненавидящими друг друга родителями. В последующем подобная семейная атмосфера может стать причиной раздвоения психической жизни и личности ребенка.

Некоторые матери начинают борьбу не только с образом ушедшего отца, но и с теми его отрицательными (по их мнению) чертами,

которые они находят у своих детей. В таких случаях в их поведении отчетливо проявляется соблазн третий – наследственность, который чаще всего наблюдается в неполных семьях «мать - сын». Нередко мать не в силах справиться с сыном, ищет в нем наследственные черты ушедшего из семьи отца. Зачастую те качества, которые такая мать приписывает «дурным генам» отца, являются не чем иным, как проявлением мужских черт в их традиционном понимании: избыточной активности, агрессивности. Под отцовской наследственностью мать обычно понимает наличие у ребенка самостоятельности, его нежелание подчиняться ей во всем и стремление иметь собственные взгляды на жизнь и свою дальнейшую судьбу. А отклонения от нормы в его поведении она расценивает как невозможность что-либо изменить по причине «дурных генов» и этим как бы пытается снять с себя ответственность за ошибки, допущенные в воспитании.

Соблазн четвертый – попытка купить любовь ребенка. После развода ребенок чаще всего остается с матерью, и это ставит родителей в неравное положение: мать бывает с ребенком ежедневно, а отец встречается с ним обычно по выходным. Отец свободен от ежедневных забот и может целиком посвятить себя тому, что так нравится детям – преподнесению подарков. С мамой – тяжелые будни, а с папой – веселый праздник. Неудивительно, что в какой-нибудь мелкой ссоре с матерью сын или дочь могут вернуть что-то вроде: «А папа меня не ругает... а папа мне подарил...» Такие эпизоды больно ранят мать. В подобных ситуациях у матери возникает естественное желание превзойти бывшего мужа в этом отношении и «перекупить» у него детскую любовь. Она обрушивает на ребенка поток подарков: пусть не думает, что только отец его любит. Родители вступают в соревнование за любовь ребенка, стремясь доказать и ему, и самим себе, и окружающим: «Я люблю его ничуть не меньше и не жалею для него ничего!» В такой ситуации ребенок начинает ориентироваться преимущественно на материальную сторону своих отношений с родителями, пытаясь любым путем добиться для себя выгод. Преувеличенное внимание родителей к ребенку может к тому же вызвать в нем нескромность и завышенную самооценку, потому что, оказавшись в центре всеобщего интереса, он не осознает того, что борьба родителей за его любовь не связана с какими-либо его заслугами.

В основе всех перечисленных соблазнов – неуверенность женщины в своей любви к ребенку, в прочности своих связей с миром. После потери мужа она больше всего боится, что и ребенок может ее разлюбить. Именно поэтому она любыми средствами пытается добиться детской благосклонности.

Таким образом, распад семьи всегда болезненно переживается и взрослыми, и детьми. Будучи не в состоянии контролировать собствен-

ные переживания, взрослые меняют отношение к ребенку: кто-то видит в нем причину развала семьи и не стесняясь говорит об этом, кто-то (чаще всего мать) настраивает себя на то, чтобы всецело посвятить свою жизнь воспитанию ребенка, кто-то узнает в нем ненавистные черты бывшего супруга или, напротив, радуется их отсутствию. В любом из этих случаев внутренняя дисгармония взрослого в послеразводном кризисе накладывает отпечаток на формирование личности ребенка, потому что дети во многом воспринимают события, ориентируясь на реакцию взрослых. Нередко взрослые используют детей в качестве объекта разрядки своих отрицательных эмоций, распространяя на них негативные аспекты переживаемой ситуации. При этом родители упускают из виду, что ребенок всегда глубоко страдает, если рушится семейный очаг.

Список цитированных источников

1. Авдеева Н.Н. Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери. – Психологическая наука и образование. – 2006. – №2. – С. 82-92.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону, 1998. – 243с.
3. Андреева Т.В. Психология семьи. – СПб: Речь, 2007. – 384 с.
4. Басалаева Н.В. Сырычева Т.А. К проблеме влияния семейного воспитания на личность ребенка. – Журнал практического психолога. – 2005. – №5. – С. 99-106.
5. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. – Журнал практического психолога. – 2007. – №1. – 220 с.
6. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996 – 179 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ И ТИПОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

О.А. Еремеева

*Научный руководитель-
старший преподаватель* **В.А. Каратерзи**

Взаимодействие человека с окружающим его миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни. Объективные отношения и связи (отношения зависимости, подчинения, сотрудничества, взаимопомощи и др.) неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения.

Основной путь исследования межличностного взаимодействия и взаимоотношения внутри группы – это углубленное изучение различных социальных фактов, а также взаимодействия людей, входящих в со-

став данной группы. Почти вся деятельность предполагает объединение людей. Но никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не будет установлен контакт между людьми, в нее включенными, и не будет достигнуто между ними должное взаимопонимание. В совместной деятельности человек должен по необходимости объединяться с другими людьми, общаться с ними, т.е. вступать в контакт, добиваться взаимопонимания, получать должную информацию, сообщать ответную и т.д. Таким образом, с одной стороны, деятельность выступает как часть, сторона общения, с другой – общение является частью, стороной деятельности. Но общение и деятельность образуют неразрывное единство во всех случаях.

Проблемами взаимоотношений и общения занимались такие известные психологи как Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, Т. Парсонс, К. Чери, М.С. Каган, И.Р. Донцова, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев и многие другие. Но, тем не менее, очень мало изучена такая проблема как взаимосвязь коммуникативных установок и взаимоотношений в группе. А она очень важна, так как тип отношений и коммуникативные установки сильно влияют на результативность деятельности и взаимоотношения в группе.

Понятие «отношение» в психологии указывает на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений в условиях его макро – и микробытия, в котором он живёт. В неразрывной связи с отношениями рассматривается проблема общения между людьми. В общении как процессе взаимодействия индивидов проявляется характерологическая, личностная сущность. Взаимоотношения между людьми появляются, складываются, развиваются в ходе межличностного взаимодействия и определяющим образом влияют на развитие личности. Для формирования личности необходимо вступление её в межличностное взаимодействие с другими людьми, в ходе которого будут рассматриваться те или иные межличностные отношения. Человеческие отношения, в которые вступают индивиды, создают почву для развития этих отношений и являются важным условием для развития самой личности и её характерологических особенностей.

Становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается. Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реа-

лизует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях – в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях – индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Общение как фактор, способствующий развитию общих способностей, приобретает особую актуальность в юношеском возрасте. Этот период характеризуется как период кардинальных сдвигов в психологическом и личностном развитии. Стремление к взаимодействию и непосредственное взаимодействие между людьми в процессе совместной деятельности, связь индивидов в процессе общения являются важнейшими условиями существования группы как целостного образования. В единстве с межличностными отношениями выступает взаимопознание. В связи с этим межличностные отношения не только интериоризируются в образе другого человека, но и экстериоризируются на основе образа в актах взаимодействия как реакции, действия, поступки, поведение направленные на партнера, вызывая его ответные реакции, действия, поступки, которые превращаются в черты, качества, свойства личности. Происходит вторичная интериоризация отношений окружающих, т.е. возникают взаимоотношения в виде групповых эффектов, образуя субъективную реальность психологической атмосферы, которая воздействует на личность, формируя её особенности. Взаимодействие становится межличностным взаимодействием только через опосредование его межличностными отношениями, появляющимися, формирующимися и развивающимися в ходе совместной деятельности людей. Рассматривая взаимосвязь деятельности и общения, следует отметить, что деятельность не должна отождествляться с трудовой деятельностью, как это может привести, во-первых, к отождествлению деятельности и общения, поскольку реальность отношений труда и общения свидетельствует об их одноуровневости и, во-вторых, к взаимоисключающему противопоставлению общения деятельности, поскольку реальность отношений труда и общения свидетельствует об их существенном различии. Общение – это форма человеческой деятельности. Если деятельность – это процесс взаимодействия человека с миром вещей, природой, животными и людьми, то общение – это процесс взаимодействия людей друг с другом. Важно также отметить тот факт, что взаимодействие между людьми рассматривается как явление, отличное от других сторон человеческой жизнедеятельности.

Исходя из выше изложенного, нами была определена тема курсовой работы «Взаимосвязь коммуникативных установок и преобладающего типа отношений в малой группе».

В качестве участников исследования выступили учащиеся 1 курса учреждения образования «Витебский Государственный медицинский колледж», группы «201-МДМ», обучающиеся по специальности «фельдшер-лаборант». Группа состоит из 28 человек 17-19 лет.

Цель: выявить взаимосвязь преобладающего типа отношений и коммуникативных установок в малой группе.

Предмет исследования: взаимосвязь преобладающего типа отношений и коммуникативных установок в малой группе.

Гипотеза исследования: существует прямопропорциональная взаимосвязь между типами отношений и коммуникативными установками.

На основе теоретических данных выделили наиболее ярко выраженные типы межличностного взаимодействия и критерии негативной коммуникативной установки на основе субъективной оценки лиц, которые учатся в одной группе. В результате нашего исследования было выявлено, что существует достоверная взаимосвязь между «авторитарным» типом отношений и такими критериями коммуникативной установки как «завуалированная жестокость», «открытая жестокость», «брюзжание». Также существует взаимосвязь между «эгоистическим» типом отношений и критериями «завуалированная жестокость», «открытая жестокость», «обоснованный негативизм». И было установлено, что чем больше выражен «подчиняемый» тип отношений, тем сильнее проявляется такой критерий коммуникативной установки как «завуалированная жестокость». Это говорит о том, что в данной группе основными являются «авторитарный» «эгоистический» и «подчиняемый» типы отношений, которые сочетаются с некоторыми негативными установками.

При обработке данных эмпирического исследования было выявлено, что преобладающими типами отношений в изучаемой группе являются эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый. Но с другой стороны, уровень этих типов в данной группе низкий, следовательно, качества данных типов низко выражены. У эгоистического типа отношений будут преобладать такие качества как ориентация на себя и склонность к соперничеству. Для агрессивного типа отношений будут проявляться следующие качества: упрямость, упорность, настойчивость и энергичность. У подозрительного типа отношений будут доминировать следующие качества: критичность по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Для подчиняемого типа отношений характерными качествами будут скромность, робость, уступчивость, эмоциональная сдержанность, способность подчиняться, не иметь собственного мнения, послушность и честность в выполнении своих обязанностей. И для зависимого типа отно-

шений будут главными качествами конформность, мягкость, склонность к восхищению окружающими, вежливость. Но доминирующим типом межличностных отношений в группе является зависимый тип отношений, что говорит о том, что большинство испытуемых в данной группе очень мягкие люди, которые ожидают помощи и советов от других людей. Они не уверены в себе, и не могут противостоять сопротивлению со стороны других людей.

Негативная коммуникативная установка: большее количество процентов получилось по таким критериям негативной коммуникативной установки как завуалированная жестокость и обоснованный негативизм. Это говорит о том, что испытуемые чаще всего маскируют свою жестокость и своё отношение к людям, основываясь на свой жизненный опыт.

Был проведён корреляционный анализ полученных данных, в результате которого:

1. Получены значимые коэффициенты корреляции авторитарного типа с завуалированной жестокостью ($r=0,48$; $p<0,05$), с открытой жестокостью ($r=0,52$; $p<0,01$), с брюзжанием ($r=0,41$; $p<0,05$). Это свидетельствует о том, что чем сильнее будет преобладать авторитарный тип отношений, тем сильнее будут проявляться такие критерии негативной коммуникативной установки как завуалированная жестокость, открытая жестокость, брюзжание.

2. Обнаружена достоверная прямопропорциональная взаимосвязь эгоистического типа отношений с такими критериями негативной коммуникативной установки как завуалированная жестокость ($r=0,44$; $p<0,05$), открытая жестокость ($r=0,56$; $p<0,01$), обоснованный негативизм ($r=0,44$; $p<0,05$). Чем сильнее развит у человека эгоистический тип отношений, тем сильнее будут выявлены эти критерии коммуникативной установки.

3. Были также получены значимые коэффициенты корреляции подчиняемого типа отношений с завуалированной жестокостью ($r=0,39$; $p<0,05$).

По остальным типам взаимоотношений значимой взаимосвязи обнаружено не было.

Таким образом, в ходе проведённого исследования, нами была установлена взаимосвязь типов межличностного отношения и негативной коммуникативной установки. Авторитарный, эгоистический и подчиняемый тип отношений взаимосвязан с такими критериями негативной коммуникативной установки как завуалированная жестокость, открытая жестокость, брюзжание и обоснованный негативизм. И чем больше будет проявлен в человеке какой-либо из этих типов межличностных отношений, тем больше будут выражены критерии негативной коммуникативной установки.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ

Е.А. Запанёнок

Научный руководитель-

кандидат психологических наук, доцент С.Л. Богомаз

Проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности – одна из основных в психологии. В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – «как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае - как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность» [4]. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

Описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно), как отмечает Х. Хекхаузен, имеет такой же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации. Соответственно и критика такого жесткого противопоставления имеет давнюю традицию. Критика получила максимальное выражение в 50-х годах, когда различным высокоразвитым животным (от крыс до обезьян) исследователи стали приписывать различные внутренние влечения (манипулятивные, исследовательские и зрительные обследования), в противовес Д. Холлу и Б. Скиннеру, объяснявшим поведение исключительно внешними под-

креплениями. Х. Хекхаузен отмечает, что на деле действия и лежащие в их основе намерения всегда обусловлены только внутренне [5].

Каждый автор процесс мотивации рассматривает по-своему. У одних – это структурно-психологический подход (А.Г. Ковалев, А.А. Файзуллаев), у других – биологизированный функциональный, в значительной степени рефлекторный подход (Д.В. Колосов), у третьих – гештальт-подход (Ж.-М. Робин). Положительные моменты есть в каждом из них, но целостного впечатления о процессе мотивации и этапах формирования мотива не возникает [6].

Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает разворачиваться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации. Стимулы могут быть физическими – это внешние раздражители, сигналы и внутренние (неприятные ощущения, исходящие от внутренних органов). Но стимулами могут быть и требования, просьбы, чувство долга и прочие социальные факторы. Могут влиять на характер мотивации и способы целеобразования. Например, О. К. Тихомиров отмечает, что заданные (принятые человеком) и самостоятельно сформированные (по желанию) цели различаются характером связи, образующейся между целью и мотивом (потребностью): в первом случае связь формируется как бы от цели к мотиву, а во втором – от потребности к цели [4].

Противоречия, высказанные разными авторами в части теоретических и практических аспектов действующих ныне мотивационных моделей, отнюдь не приводят к их полному отрицанию, наоборот, критические замечания главным образом направлены на их совершенствование. Эффективность или жизненность той или иной модели можно проверить только путем их апробации на практике с учетом той среды, где они будут внедряться.

Вместе с тем становится ясным, что мотивационные модели могут приводить как к положительным, так и отрицательным социально-экономическим последствиям, особенно если в организации действуют неформальные группы. Все импульсивно-ситуативные преступления совершаются в форме простого волевого действия; все предумышленные преступления – в форме сложного волевого действия.

Психологический анализ преступного деяния анализ психологического содержания структурных элементов преступного действия.

Многие преступления совершаются импульсивно, спонтанно, без специально сформированной цели. Эти преступные акты образуют класс малоосознанных реакций. Импульсивные действия регулируются установками подсознательными побуждениями, общей личностной направленностью. Обязательным признаком субъективной стороны преступных импульсивных действий является цель, мотив же совпадает с целью.

Импульсивное поведение может быть вызвано различными причинами:

- 1) эмоциогенной обстановкой при несформированности у индивида адекватных реакций;
- 2) общей эмоциональной неустойчивостью индивида;
- 3) состоянием опьянения;
- 4) привычными формами поведения;
- 5) психопатическими аномалиями личности.

Во всех импульсивных реакциях проявляется личностная готовность индивида к определенным действиям. При конфликтных эмоциональных состояниях чувства, эмоции подавляют рациональные механизмы регуляции поведения и приобретают ведущую регуляционную функцию, превращаются в основной механизм импульсивных действий [2].

При анализе преступного деяния, совершенного в форме сложного волевого действия (т.е. с осознанным преступным умыслом), учитывается комплекс объективно-субъективных взаимосвязей между отдельными компонентами деяния, особенности допреступного, преступного и послепреступного поведения субъекта преступления.

Сознательное поведение человека определяется сложным комплексом побуждений.

1. Отвечая на вопрос «почему индивид пришел в состояние активности?», обращаемся к источникам мотивационной активности потребностям, интересам, установкам, инстинктам и т.д.

2. Отвечая на вопросы «на что направлена активность индивида?», «почему избраны данные акты поведения и соответствующие средства?», обращаемся к механизму сознательной регуляции поведения, его мотивам (которые неизбежно связаны с выбором цели, принятием решений в альтернативных ситуациях).

3. Отвечая на вопрос «какова динамика данного поведенческого акта?», обращаемся к эмоционально-энергетическим регуляционным факторам, поведенческим стереотипам индивида.

Проблема мотивации состоит в выяснении не только первоначальных побудительных моментов человеческой активности, но и всех факторов, направляющих, регулирующих и поддерживающих развитие деятельности человека. Мотив преступного деяния нельзя понимать как изолированный, одномоментный психический акт. Мотивация поведения системообразующий фактор механизма поведения. Мотивация – смыслообразующий и смыслоконтролирующий фактор поведения.

В механизме совершения преступления побуждения индивида коррелируют с принятыми им способами поведения. Между элементами системы «мотив – цель – способ» существуют не односторонние, а двусторонние, обратные связи: мотив↔цель↔способ. Понять поведение

преступника – значит понять его поведенческие стереотипы и устойчивые мотивы поведения.

Преступное деяние имеет свою динамику, свое начало и свой конец. Оперативно-розыскная и следственная практика показывает, что, как правило, преступное деяние имеет два этапа: мотивационный (подготовительный) и этап его практического осуществления.

Понятие мотивации употребляется чаще всего в двух смыслах:

1) мотивация – это система факторов, вызывающих активность человека и определяющих направленность его поведения. Сюда включаются такие психические образования, как потребности, мотивы, цели, интересы и т.д.;

2) мотивация – это характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне; другими словами – мотивирование.

Мотивация преступного поведения является одним из важнейших его элементов, выявление и изучение которого позволяет глубже понять причины этого поведения и особенности личности преступника. Мотив – это признак, характеризующий субъективную сторону преступления. Его установление необходимо для разграничения составов, имеющих сходные признаки (например, хулиганство и причинение легких телесных повреждений). В ряде случаев выяснение мотива имеет значение для доказывания виновности. Кроме того, мотив преступления может учитываться как отягчающее или смягчающее ответственность обстоятельство, свидетельствовать об отсутствии в действиях обвиняемого общественной опасности.

Представления о том, что такое мотив поведения, в юридических науках и психологии совпадают не полностью. В психологии под мотивом понимаются:

1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта, совокупность внутренних и внешних условий, которые вызвали активность субъекта и определили ее направленность;

2) побуждающий и определяющий направленность деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется;

3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Уголовное право для обозначения мотивов поведения оперирует такими понятиями, как месть, корысть, хулиганские побуждения, низменные побуждения, ревность, неприязненные отношения и т.д. Некоторые из этих понятий включают в себя самые различные психологические мотивы. Например, корыстные действия могут быть мотивированы, с психологической точки зрения, стремлением к обогащению, потребностью в самоутверждении, завистью, желанием вести праздный

образ жизни, страстью к развлечениям или азартным играм, потребностью в удовлетворении труднопреодолимых влечений (например, к алкоголю или наркотикам). Исследование психологических мотивов деяния углубляет познание юридически значимых побуждений, лежащих в основе правонарушения [1].

Все психические мотивы можно разделить на устойчивые, превратившиеся в силу этого в свойство характера, и ситуативно возникающие. Для установления устойчивых мотивов требуется детальное изучение условий жизни обвиняемого, его образа жизни, свойств и черт его характера. Ситуативно возникающие мотивы чаще всего производны от устойчивых. В отдельных случаях ситуативные мотивы не связаны с устойчивыми и даже противоречат им. На возникновение подобных мотивов в большей степени влияет, как правило, эмоциональное состояние человека. Поэтому для установления ситуативно возникающих мотивов следует располагать данными о некоторых особенностях эмоциональности обвиняемого. Что осуществляется посредством стандартизированных опросников, тестовых методик, комплексных программ обследования.

Список цитированных источников

1. Васильев, В.П. Юридическая психология / В.П. Васильев. – СПб., Питер, 1997.
2. Зелинский, А.Ф. Криминальная психология / А.Ф. Зелинский. - К., 1999.
3. Иншаков, С.Н. Зарубежная криминология / С.Н. Иншаков. – М., М-Норма, 1997.
4. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М., 1988. – С. 120
5. Столяренко, Л.Д. 100 экзаменационных ответов по психологии / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов-н-Д., 2001, С. 256
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989, С. 672
7. Теория личности в западноевропейской и американской психологии. /Ред. и составители Райгородский. Хрестоматия. М., 1996, С, 135

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

В.С. Искардова

Научный руководитель –

старший преподаватель **Н.И. Циркунова**

Проблема мотивов выбора профессии всё больше и больше привлекает к себе внимание. Что понимать под мотивами деятельности человека: свойство ли это или состояние личности, внутреннее или внешнее побуждение к действию, или же мотив представляет собой единство перечисленных факторов? [1, с.204] Чаще всего в психологической литературе встречается следующее определение мотива. Мотив – это совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих деятель-

ность личности и определяющих её направленность [2, с.121].

Вопрос мотивов выбора профессии по праву занимает центральное место в решении проблемы профессиональной ориентации. Для выявления мотивов выбора профессии нами была составлена анкета и проведено исследование на базе Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. В качестве респондентов выступили студенты – психологи второго курса. Мотивационная сфера студентов-психологов была изучена с помощью авторской анкеты «Моя профессия – психолог».

Результаты нашего исследования по выявлению мотивов выбора профессии оказались следующими. Ведущими явились мотивы: желание помочь людям справиться с психологическими тяготами жизни, сделать их счастливее (29,6%); надежда добиться материального благополучия (18,5%); стремление овладеть престижной профессией (18,5%); Незначительное количество опрошенных, указали, что выбор профессии оказался случайным связан с романтикой профессии (7,4%); стремление проверить свои способности (3,7%).

Результаты нашего исследования обнаружили связь между мотивами выбора профессии и степенью удовлетворенности содержанием обучения в вузе. Мотивами выбора профессии студентами удовлетворённых содержанием обучения в вузе является: интерес к проблемам психологии(11.1%); надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста (11,1%).

Мотивами выбора профессии студентами не удовлетворённых содержанием обучения в вузе является: стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе (7,4%); так сложились обстоятельства (3,7%).

В ряду основных факторов выбора профессии испытуемые назвали фактор «собственное решение (44,4%), что свидетельствует о правильности выбора профессии. Немаловажным при выборе профессии психолога оказался фактор «газеты, радио, телевидение» (14,8%). На фактор «пожелание родителей» указали 7,4% опрошенных. Фактор «советы друзей, знакомых» выделили 7,4% испытуемых, на фактор «рекомендации учителей» указали 7,4%. Стоит отметить, что 7,4% испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти.

Важную информацию для исследования мы получили в ответах на вопрос «Где бы Вы хотели работать по окончании вуза». Большинство испытуемых 37% – ответили «психологом в отделе образования»; 25,9% – психологом в консультативном центре. Немаловажным является тот факт, что 37% испытуемых не хотят работать психологом в сфере образования. Их больше интересует карьера медицинского психолога, работа психологом в медицинской судебной экспертизе.

Предложив испытуемым вопрос «Изменилось ли Ваше отношение к профессии», мы выделили следующий компонент профессиональ-

ной направленности – отношение к профессии. По полученным данным, 77,7% испытуемых положительно относятся к профессии психолога, 3,7% отрицательно, 14,8% не смогли ответить на данный вопрос.

Положительное отношение к избранной профессии оказывает влияние и на уверенность студентов в получении к концу обучения необходимых знаний, умений и навыков для успешной деятельности. На вопрос «Считаете ли Вы, что к концу обучения Вы сможете получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности» 66,6% испытуемых ответили «да», 25,9% «скорее да, чем нет», 7,4% «затрудняюсь ответить». На вопрос «Удовлетворены ли Вы содержанием и формой обучения на факультете» положительно ответили 85,1%, отрицательно – 11,1%.

Результаты проведенного исследования показывают важность своевременного выявления компонентов профессиональной направленности студентов: мотивов выбора профессии, отношения к профессии, удовлетворенность своим профессиональным выбором и уровнем получаемых знаний.

Таким образом, мотивы выбора профессии влияют на отношение к профессии, на удовлетворение образованием и профессиональным выбором.

Список цитированных источников

1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность/ Х. Хекхаузен.– Т.2 – М.: Педагогика, 2003. – 859с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования/ Э.Ф. Зеер.– Екатеринбург, 2003. –244 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб., 2000. –512 с.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИДЕРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

Е.И. Кабак, В.И. Сурвило

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, старший преподаватель

М.Е. Шмуракова

В юношеском возрасте возникает актуальная потребность самореализации в лидерской деятельности. По мнению И.В. Дубровиной, одним из существенных моментов развития личности в юношеском возрасте становится формирование чувства взрослости, причем взрослости не вообще, а мужчины и женщины. В этот период особенно интенсивно развивается восприятие себя как человека определенного пола, включающее специфические для юношей и девушек потребности, мотивы,

ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола. На основе сформированных в данный период образований и формируются соответствующие формы поведения. Лидерские особенности в данном возрастном периоде можно рассматривать как одну из значимых характеристик гендерных стереотипов [4, 6].

Проблема раннего выявления, воспитания и формирования будущих лидеров в настоящее время является актуальной. Современному обществу необходимы люди способные видеть, прогнозировать и решать возникающие проблемы, нужны неформальные контакты и особый тип коммуникации, лидерские стратегии создания «единого коммуникативного пространства» в группе и организации. За счет развития лидерских качеств появляются дополнительные возможности для того, чтобы повысить эффективность своей деятельности и деятельности своей организации. Проблемы лидерства являются ключевыми для современной молодёжной эффективности, успешной профессиональной социализации. Молодёжные лидерские амбиции могут оказать влияние на развитие общественных отношений и основных процессов формирования целеустремлённой и востребованной личности в профессиональной сфере деятельности [1, 2, 5].

Юношеский возраст – переломный момент в развитии личности, когда возникает актуальная потребность самореализации, в том числе и в лидерской деятельности. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, требуют активности самого субъекта, умения взять ответственность на себя, четко определять цели, понимать и принимать себя и других, формулировать свои мысли, использовать разные точки зрения. Именно на этом возрастном этапе оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, которая представляет собой стремление к реализации собственных возможностей и способностей, умение взять на себя ответственность, быть активным субъектом деятельности. В юношестве некоторая часть молодежи стремится к лидерству как предстоящей деятельности [6].

До сих пор однозначного понимания феномена лидерства нет, но в целом сложилось общее восприятие этого феномена как процесса взаимоотношений и взаимовлияний, который направлен на определение и совместное достижение поставленных целей [1, 2, 5, 7]. Между лидером и его последователями устанавливаются конкретные отношения взаимной зависимости. Эти личные контакты характеризуются: определенной степенью доверия друг к другу, сбалансированным соотношением влияния друг на друга, добровольностью участия в отношениях лидерства.

Лидерство в классическом варианте рассматривается как особое качество, модель поведения человека или компании, обеспечивающие передовые позиции. Марвин Вайсборд считает, что лидерство является тем механизмом, который удерживает все ячейки (цели, структуры, воз-

награждения, вспомогательные механизмы и взаимоотношения) в равновесии. Лидерство не может в полном объеме осваиваться в процессе профессиональной социализации. Необходимо разрабатывать обучающие и развивающие программы, которые бы создавали условия для развития лидерских качеств студентов в процессе обучения в вузе [1, 2, 5, 7].

Целью исследования явилось изучение особенностей копинг-стратегий лидеров в студенческих группах.

Особенности проявления лидерских качеств оценивались методом экспертных оценок, особенности личности студентов определялись с помощью анкеты, методики изучения копинг – стратегий Э.Хайма.

В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов: 190 студенток (76,9% из всех принявших участие в исследовании), 57 студентов (23,1% из всех принявших участие в исследовании).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Методом экспертных оценок студенты были разделены на три группы: 1 группа – студенты, у которых лидерские качества проявляются всегда, независимо от ситуации; 2 группа – студенты у которых лидерские качества проявляются ситуативно; 3 группа – студенты, у которых лидерские качества не проявляются никогда или очень редко под давлением обстоятельств. Доминирующей группой является 3 группа (42% принявших участие в исследовании было отнесено именно к этой группе). Самой малочисленной является 1 группа. Численность студентов и студенток в данных группах приблизительно одинакова. Распределение студенток и студентов по данным группам представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Проявление лидерских качеств у студенток и студентов

Проявление лидерских качеств	Студентки		Студенты		Всего
	количество	%	количество	%	
1 группа	47	24,7	12	21,1	59
2 группа	63	33,1	24	42,1	87
3 группа	80	42,1	21	36,8	101

При сравнении групп студентов, отнесенных экспертами к 1 (лидерские качества проявляются всегда), 2 (лидерские качества проявляются ситуативно) и 3 (лидерские качества не проявляются никогда или очень редко) группам выявлены следующие различия.

При сравнении групп студенток и студентов, отнесенных экспертами к 1 группе (лидерские качества проявляются всегда) достоверных различий выявлено не было. Однако, при анализе гендерных особенностей копинг стратегий лидеров были выделены следующие особенности.

В блоке когнитивных копинг-стратегий студенты, отнесенные экспертами к 1 группе (лидерские качества проявляются всегда), в трудные моменты достоверно реже, чем студенты, отнесенные экспертами к 2 (лидерские качества проявляются ситуативно) и 3 (лидерские качества не проявляются никогда или очень редко) группам выбирают продуктивную стратегию сохранения самообладания ($F=4,49$; $p \leq 0,03$) и относительно продуктивную стратегию относительность ($F=4,49$; $p \leq 0,03$).

В блоке эмоциональных копинг-стратегий студенты, отнесенные экспертами к 2 группе (лидерские качества проявляются ситуативно), в трудные моменты достоверно чаще, чем студенты, отнесенные экспертами к 1 (лидерские качества проявляются всегда) и 3 (лидерские качества не проявляются никогда или очень редко) группам выбирают непродуктивную стратегию агрессивность ($F=4,49$; $p \leq 0,03$).

В блоке поведенческих копинг-стратегий студенты, отнесенные экспертами к 1 группе (лидерские качества проявляются всегда), в трудные моменты достоверно чаще, чем студенты, отнесенные экспертами к 2 (лидерские качества проявляются ситуативно) и 3 (лидерские качества не проявляются никогда или очень редко) группам выбирают продуктивную стратегию альтруизм ($F=4,49$; $p \leq 0,03$) и продуктивную стратегию обращение ($F=4,49$; $p \leq 0,03$).

В блоках когнитивных и поведенческих копинг-стратегий различий между 1, 2 и 3 группами студенток не выявлено.

В блоке эмоциональных копинг-стратегий студентки, отнесенные экспертами к 1 группе (лидерские качества проявляются всегда), в трудные моменты достоверно чаще, чем студентки, отнесенные экспертами к 2 (лидерские качества проявляются ситуативно) и 3 (лидерские качества не проявляются никогда или очень редко) группам выбирают продуктивную стратегию протест ($F=4,49$; $p \leq 0,03$). Таким образом, исследование показало, что наибольшие различия копинг-стратегий (и в блоке когнитивных, и в блоке эмоциональных, и в блоке поведенческих) выявлены у студентов. Студенты, стремящиеся к выполнению лидерской деятельности всегда, характеризуются в поведенческом плане сотрудничеством со значимыми, более опытными людьми, поиском поддержки в ближайшем социальном окружении или склонностью предлагать ее близким в преодолении трудностей. У студенток выявляются различия только в блоке эмоциональных копинг – стратегий.

Список цитированных источников

1. Базарова, К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств руководителя. Автореферат дис анд. психол. наук: 19.00.05. / К.Т. Базарова. – Москва, 2008. – 24с.
2. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Майерс, Д. Социальная психология. Интенсивный курс: учебник / Д. Майерс.-

- СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Academia, 1998. – 456 с.
 5. Первитская, А.М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте. Автореферат дис канд. психол. наук: 19.00.07. / А.М. Первитская. – Екатеринбург, 2007. – 27с.
 6. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту // Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987.
 7. Шмуракова, М.Е. Основы лидерства: конспект лекций / М.Е. Шмуракова. – Витебск: ВФ УО ФПБ «МИТСО», 2006. – 72с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Казачёнок

Научный руководитель

кандидат психологических наук, доцент **С.Л. Богомаз**

Профильное обучение является центральной частью профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений. Целью данного обучения является содействие личности в выборе (на основе учета индивидуальных особенностей) области деятельности и предоставление возможности осуществить профессиональную пробу, результатом чего должны стать уверенность в правильности профессионального выбора и получение избранной профессии.

Специально организованное психологическое сопровождение, посредством которого происходит активное вовлечение человека в процесс личностного, профессионального и социального самоопределения на этапе профильного обучения и подготовки к профессии, способствует трансформированию внешних профессиональных мотивов во внутренние, формированию профессиональной направленности, что в свою очередь способствует полноценной реализации профессионально-психологического потенциала личности, созданию в рамках объективно данной студенту социально-педагогической среды, условий для его адаптации к учебному заведению и дальнейшего максимального личностного развития и обучения.

Проблема адаптации и дезадаптации в том или ином аспекте студентов первого курса рассматривается в трудах Б.Д. Карвасарского, А.И. Захарова, Л.С. Выготского, В.Е. Кагана, М.А. Беребина, И.И. Мамайчук, Н.А. Мухановой и др. Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности, особенно при переходе из одной социальной ситуации развития в другую. Именно поэтому психологическое сопровождение становится неотъемлемой частью со-

держания профессионально-образовательного процесса уже с момента адаптации, основными компонентами которой являются: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентации, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; 5) коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. [1]

Становление специалиста обязательно предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности, вследствие чего психологического сопровождения профильного обучения и воспитания осуществляется на всех этапах: адаптации, интенсификации и идентификации. [2] Психологическими критериями успешного прохождения психологического сопровождения каждого из этапов является: адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности; интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция; отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации.

Психологическое сопровождение — это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности, это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности в ситуациях студенческого взаимодействия, что означает следование за естественным развитием личности на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, создание условий самостоятельного творческого освоения студентом системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершения каждым студентом личностно значимых жизненных выборов. Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения [3].

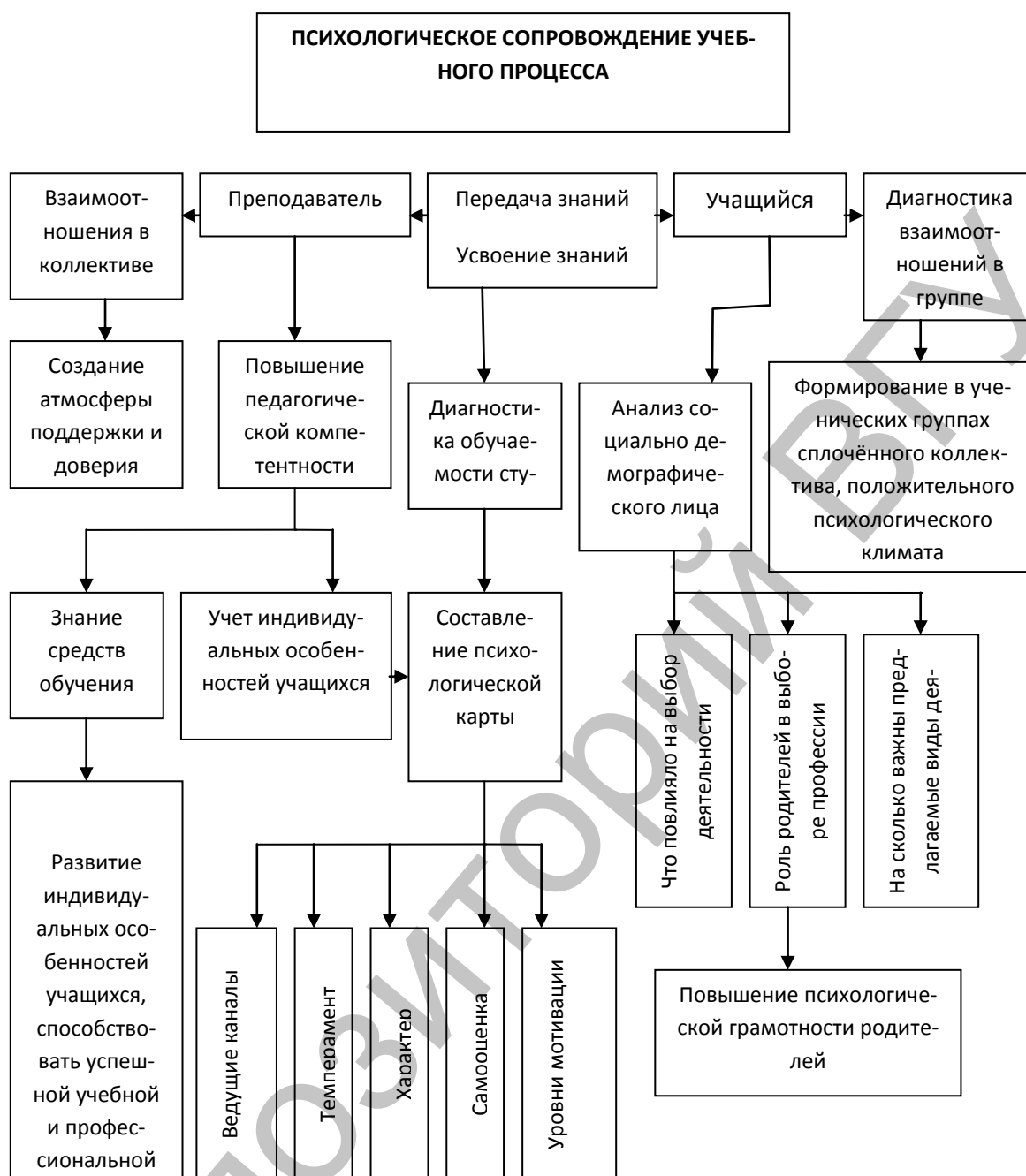


Рисунок 1 – Модель психологического сопровождения профильного обучения ССУЗА.

Психологическая служба стала неотъемлемым компонентом системы общего и профессионального образования. Как правило, свою деятельность социально-психологическая служба осуществляет в тесном контакте со всеми членами педагогического коллектива, руководствуется интересами учащихся, задачами образования, целями общества в подготовке гражданина, будущего труженика, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, формированию социальной активности. В психологическом сопровождении профильного обучения ССУЗА, представлена модель на рис.1.

Психологическое сопровождение профильного обучения, направлено на развитие профессионального самосознания и самооценки, личностных качеств необходимых для овладения профессией, способности к анализу соответствия выбранной сферы профессиональной деятельности личностным особенностям и запросам рынка труда в грамотных специалистах, ориентации учащихся на инициативу, творческую деятельность.

Психологическое сопровождение, технология, основанна на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Таким образом, результатом успешного психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала учащегося, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Список цитированных источников

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Москва – Воронеж: «МОДЕК». – 2003г.
2. Тарасова, Н.В. Профильное образование и запросы жизни / Н.В. Тарасова // Среднее профессиональное образование. – 2004. – №11
3. Вишневецкая, Е.К. Психологическое сопровождение учебного процесса / Е.К. Вишневецкая, Л.И. Лепилина // Профессиональное образование. – 2004. – № 5.

ИЗУЧЕНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА СТУДЕНТОВ

О.П. Каханчик

Научный руководитель-

кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская**

Проблема характера одна из противоречивых в психологии. Основополагающими вопросами при изучении характера являются вопросы структурных компонентов, динамики характера, соотношения с другими индивидуальными психическими образованиями [1–3].

Характер – это совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к людям, к выполняемой работе. Характер проявляется в деятельности и общении и включает в себя то, что придает поведению человека специфический для него оттенок. Попытки построения типологии характеров неоднократно предпринимались на протяжении всей истории психологии. Все типологии человеческих характеров исходили из ряда идей. Основные из них следующие [1]. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении ос-

тальной его жизни проявляет себя как более или менее устойчивый. Те сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. Они образуют четко различимые, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

Существуют ряд классификаций характеров, которые строятся в основном на описании акцентуаций характера. Акцентуации рассматриваются как чрезмерно усиленные и выраженные отдельные черты характера или их сочетания, проявляемые в избирательном отношении личности к психологическим воздействиям, делающие личность уязвимой по отношению к психотравмирующим воздействиям среды при хорошей или даже повышенной устойчивости к другим сторонам действительности. Акцентуации, на взгляд К.Леонгарда и А.Е.Личко представляют собой крайние варианты нормы, граничащие с психопатиями. [2]. Описание типов акцентуаций по Леонгарду-Личко:

1. Гипертимный – повышенный фон настроения в сочетании с жаждой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.

2. Возбудимый – повышенная импульсивность, ослабление контроля над побуждениями и влечениями.

3. Эмотивный – чувствительность, впечатлительность, глубина переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни.

4. Педантичный – ригидность, инертность, долгое переживание травмирующих событий.

5. Тревожный – высокий уровень тревожности, склонность к страхам, повышенная робость и пугливость.

6. Циклотимный – периодическая смена гипертимических (повышенное настроение, активность) и дистимических (сниженное настроение, заторможенность) фаз.

7. Демонстративный – демонстративное, театральное поведение, эгоцентризм, жажда постоянного внимания к своей особе.

8. Неуравновешенный – слабоволие, непоседливость, склонность к праздности и развлечениям, трусость, безынициативность.

9. Дистимный – сниженный фон настроения, фиксация на мрачных сторонах жизни, идеомоторная заторможенность.

10. Экзальтированный – большой диапазон эмоциональных состояний, склонность легко приходить в восторг от одних событий и в полное отчаяние от других.

В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явная и скрытая. Явная акцентуация – эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Выраженность черт определенного типа не препятствует возможности удовлетворительной социальной адаптации. В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, а при действии психогенных факторов, адресующихся к «месту наименьшего сопротивления», могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При

взрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

Выявление акцентуированных личностей в коллективе необходимо для выработки индивидуального подхода к ним, для профессиональной ориентации, закрепления за ними определенного круга обязанностей, с которыми они способны справляться лучше других (в силу своей психологической предрасположенности).

В этой связи представляет интерес вопрос о распространенности акцентуаций характера, особенностей их проявления у девушек и юношей. Цель нашей работы – исследовать акцентуации характера у студентов разного пола, описать систему акцентуированных характеров студентов по К. Леонгарду.

Ход работы состоял в индивидуальном тестировании 15 студентов математического факультета в возрасте от 19 до 22 лет. Из них – 8 девушек и 7 юношей.

Для диагностики типов акцентуаций характера использовался опросник Леонгарда-Шмишека, содержащий 88 вопросов и позволяющий получить значения по десяти шкалам, диагностирующих типы акцентуаций. Максимальный показатель по каждому виду акцентуации равен 24 баллам. Признаком акцентуации, т.е. сильной выраженности данного свойства, считается показатель, превышающий 12 баллов.

Наиболее выраженными типами акцентуаций у девушек явились экзальтированный (21 балл), возбудимый (18,4 балла), застревающий (18,3 балла) и циклотимный (18,0 баллов). У юношей значительно ниже степень выраженности акцентуаций характера в целом. Максимальные значения наблюдались также для экзальтированного (17,1 балла), возбудимого (15,9 балла) и тревожного (14,1 балла) типов. Результаты исследования представлены в таблице 1

Таблица 1 – Показатели степени выраженности акцентуаций характера у студентов

Акцентуации характера	Средние значения показателей акцентуаций, в баллах	
	Девушки	Юноши
1. Гипертимный	16,5	12,0
2. Застревающий	18,3	13,2
3. Эмотивный	8,3	6,1
4. Педантичный	6,0	4,1
5. Тревожный	16,1	14,1
6. Циклотимный	18,0	12,9
7. Демонстративный	17,8	9,1
8. Возбудимый	18,4	15,9
9. Дистимный	9,0	12,0
10. Экзальтированный	21,0	17,1

Результаты исследования показали существенные различия в частоте встречаемости акцентуированных черт характера у юношей и девушек. Достоверность различий между процентными долями двух выборок (девушки и юноши) оценивалась с помощью критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Как следует из результатов исследования, у девушек наибольшая частота встречаемости отмечается для таких типов акцентуаций характера как, циклотимный, экзальтированный, застревающий – по 87,5% и гипертимный – 75,0 % испытуемых. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Все указанные типы акцентуаций можно отнести к акцентуациям жизненного тонуса. В классификации К. Леонгарда [2] циклотимный тип связан со сменой настроения. Гипертимный тип в целом характеризуется доминированием приподнятого настроения, сочетающегося с хорошим самочувствием, высоким жизненным тонусом, активностью, редко «омрачающимся» вспышками раздражения и гнева. У гипертимного типа рано складывается реакция эмансипации, что проявляется в ярко выраженной самостоятельности и независимости. Для застревающего типа характерна чрезмерная устойчивость отрицательных эмоций, длительное сохранение переживаний, возникающих в ситуациях притеснения, ущемления прав, повышенная раздражительность, болезненная обидчивость, повышенное честолюбие. Наименьшая частота встречаемости в данной выборке наблюдается для педантичного типа акцентуации.

Таблица 2 – Частота встречаемости акцентуаций характера у студентов

Акцентуации характера	Частота встречаемости акцентуаций, в %	
	Девушки	Юноши
1. Гипертимный	75,0	28,6
2. Застревающий	87,5	42,9
3. Эмотивный	25,0	0
4. Педантичный	0	0
5. Тревожный	62,5	57,7
6. Циклотимный	87,5	42,9
7. Демонстративный	62,5	0
8. Возбудимый	62,5	57,7
9. Дистимный	12,5	57,7
10. Экзальтированный	87,5	42,9

Как следует из результатов исследования, у юношей, принявших участие в исследовании, наибольшая частота встречаемости отмечается для таких типов акцентуаций характера как тревожный, возбудимый, дистимный – по 57,7% испытуемых. Основными у возбудимого типа являются черты, связанные с недостаточностью управляемости, а также

импульсивностью в проявлении эмоций. Импульсивные вспышки наблюдаются, время от времени и всегда связаны с особенностью развития эмоций. Тревожный и дистимный типы характеризует сниженный фон настроения, фиксация на мрачных сторонах жизни, заторможенность. В данной выборке юношей не наблюдались черты, характерные для эмотивного, педантичного и демонстративного типов акцентуации. Данные различия, в целом, могут быть связаны с общими психофизиологическими особенностями девушек и юношей. Для более полных выводов необходимо продолжение исследования с увеличением объема выборки испытуемых студентов. Выявление акцентуированных личностей в коллективе необходимо для выработки индивидуального подхода к ним при организации учебно-воспитательного процесса.

Возможно, такое распределение акцентуированных типов связано с особенностями небольшой выборки испытуемых и их возрастными особенностями.

Таким образом, можно заключить, что у девушек более выражены акцентуации характера и активнее представлен эмоциональный компонент.

Список цитированных источников

1. Бороздина, Л.В. Психология характера. Исторический очерк. Часть I / Л.В. Бороздина. – М.:Изд-во Моск. Ун-та, 1997. – 219 с.
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000. – 544 с.
3. Личко, А.Е. О разграничении психопатий и акцентуаций характера по степени выраженности. В кн.: Патологические нарушения поведения у подростков / А.Е. Личко, А.А. Александров. – Л., 1973.
4. Личко, А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – М., 1999. – 416 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

У.В. Кирпиченок

*Научный руководитель -
старший преподаватель В.А. Каратерзи*

В психических состояниях, как и в других психических явлениях, отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Любые существенные изменения внешней среды, изменения во внутреннем мире личности, в организме вызывают определенный отклик в человеке как целостности, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний и

многое другое [1]. Важнейшая функция психических состояний – регулирование. В психологическом словаре психическое состояние рассматривается как регулятивная функция адаптации к окружающей ситуации и среде. Наряду с регулятивной, важной функцией состояний является интеграция отдельных психических состояний и образование функциональных единиц (процесс – состояние – свойство), состоящих из иерархически организованных в единую целостную совокупность психических процессов и психологических свойств [2]. Наибольшее количество психических состояний характерно для I и III классов, что связано с изменением социальной ситуации развития и с качественной перестройкой психологической организации учащихся. В диапазоне от I к III классу наблюдается общее уменьшение числа корреляций психических состояний с психическими процессами и свойствами, которое свидетельствует о динамике повышения устойчивости психологической структуры младших школьников. Типичными психическими состояниями младших школьников являются мотивационные, состояния общения, психофизиологические состояния, волевые, интеллектуальные, а главное – эмоциональные [4].

Подростковый возраст является наиболее широкой областью психических состояний, для этого возраста характерны частые стрессы, связанные с интенсификацией учебного процесса с переходом на новые формы обучения, с профессиональным самоопределением, а также проблемы в отношениях со сверстниками и родителями, часто не осознающими особенности физического и психического состояния повзрослевших детей. Стресс представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения. Способы, которыми пользуются подростки в целях снижения эмоционального напряжения и выхода из стрессовой ситуации, известны: чаще всего это – агрессивное, аддиктивное или суицидальное поведение [6, с.216]. Суть аддиктивного поведения заключается в том, что стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путём изменить своё психическое состояние, что даёт им иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Наиболее часто встречающееся психическое состояние у подростков – фрустрация, или кажущаяся недостижимость какой-либо цели. Подросток хочет, чтобы были удовлетворены определенные его потребности, просматривает свое будущее, видит, что это неосуществимо, и рисует его в мрачных тонах. Такое состояние может привести и к депрессии, и к неврастению, и к суициду [4]. Одним из стенических, или активных, проявлений фрустрации является агрессия. По прямому смыслу слова – это нападение по собственной инициативе с целью захвата. Говоря о фрустрации, термину агрессия придают более широкое значение. Речь идет о таком состоянии, которое может включать в себя не только прямое нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность. Состояние

агрессии может быть внешне ярко выражено, например в драчливости, грубости, «задиристости», а может быть более «затаенным», имея форму скрытого недоброежелательства и озлобленности [5, с.78]. Внешне кажущаяся агрессивной реакция может быть на самом деле не такой, например, когда ученик, как говорится, «дает сдачи». Типическое состояние при так называемой агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то «сорвать зло». Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость. Согласно воззрениям Джона Долларда, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия. Торможение – это тенденция ограничить или свернуть действия из-за ожидаемых отрицательных последствий. В частности установлено, что торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого наказания [7].

Юношеский возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Особенности психического развития в раннем юношеском возрасте, во многом, связаны со спецификой социальной ситуации развития, суть которой сегодня состоит в том, что общество ставит перед молодым человеком настоятельную, жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем, а в плане реального выбора. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала аффективным центром жизни старшего школьника. Сам переход от подросткового к раннему юношескому возрасту, она связывала с изменением отношения к будущему. Она утверждает, что подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, а юноша или девушка смотрят на настоящее с позиции будущего. В раннем юношеском возрасте продолжается процесс развития самосознания [5, с.84].

В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного самоопределения. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное новообразование, итожащее раннюю юность [6, с.412].

В юношеском возрасте в силу эмоциональной нестабильности особенно сильна подверженность фрустрациям, и, как следствие, их переживание с разнообразными эмоциональными реакциями. "Уровень фрустрации зависит от силы, интенсивности фрустратора, функцио-

нального состояния человека, попавшего во фрустрационную ситуацию, а также от сложившихся в процессе становления личности устойчивых форм эмоционального реагирования на жизненные трудности" [1, с.167]. Отсутствие достаточного опыта в общении, максимализм часто порождают резкие и конфликтные формы в общении, когда молодые люди реагируют друг на друга резко и грубо, когда объявляются "бойкоты", являющиеся ни чем иным, как фрустрацией ведущей потребности в общении. Лишенный общения со значимыми людьми молодой человек может переживать поистине огромную трагедию, становиться озлобленным и замкнутым, агрессивным, саркастичным, обидчивым, эмоционально несдержанным.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. В зависимости от уровня академической успеваемости ведущими факторами, влияющими на нее, являются разные индивидуально-психологические особенности учащихся [3, с.168]. В зависимости от уровня академической успеваемости ведущими факторами, влияющими на нее, являются разные индивидуально-психологические особенности учащихся [4].

На основе нашего исследования нами были получены следующие результаты: разное проявление и преобладание психических состояний не взаимосвязано с академической успеваемостью. Психические состояния взаимодействуют между собой. Наиболее ярко проявляется агрессия, что является характерным для подросткового возраста. Наиболее низкие показатели были отмечены у испытуемых по параметру «активность», затем по параметру «настроение», и по параметру «самочувствие». Было так же выявлено, что большинство испытуемых не тревожны, у них средний уровень переключаемости, имеют средний уровень фрустрации, средний уровень ригидности.

Таким образом психическое состояние одновременно является формой интеграции и текущих изменений организма, и динамики психических процессов, и актуальных особенностей, как отдельных сфер личности, так и личности в целом (ее развития). Психические состояния не взаимосвязаны с академической успеваемостью школьников. Наблюдается взаимозависимость между психическими состояниями

Список цитированных источников

1. Щербатых, Ю.В. Общая психология / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 520 с.
2. Козубовский, В.М. Общая психология: Личность / В.М. Козубовский. – 2-е изд. – Мн.: Амалфея, 2007. – 448 с.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск. –1989. – 218 с.
4. Плеханов, А.В. О психических состояниях учащихся на уроке / А.В. Плеханов // Сов. Педагогика. – 1966. – №2. – С. 82-86.

5. Гарбер, Е.И. О природе психики / Е.И. Гарбер. – Минск: Школа – пресс, 2001. – 112 с.
6. Щербатых, Ю.В. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов / Ю.В. Щербатых, А.Н. Мосина ; под ред. Ю.В. Щербатых. – Казань. 2008. – 610 с.
7. Прохоров, А.О. Особенности психических состояний личности в общении / А.О. Прохоров // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 47-54.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

И.И. Ковалевская

*Научный руководитель –
старший преподаватель Р.Р. Кутькина*

Эмоциональная сфера человека представляет собой сложную регуляторную систему, и нарушения в этой сфере препятствуют свободному взаимодействию личности с окружающим миром, приводят к отклонениям в личностном развитии, стимулируют появление соматических расстройств. Корни большинства эмоциональных проблем взрослых кроются в детском и подростковом возрасте. В эти периоды психика человека наиболее сензитивна как к травмирующим воздействиям, так и к усвоению тех или иных способов эмоционального реагирования и поведения. Эмоции играют важную роль в жизни детей, помогая воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции – это система «быстрого реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей изменения внешней среды. Положительные эмоции повышают психическую активность, настраивают на решение той или иной задачи. Отрицательные эмоции снижают психический тонус и обуславливают пассивные способы защиты. Данная тема отражена в работах таких авторов, как Захаров А.И., Ильин Е.П., Колодич Е.Н., Лебединский К.С., Никольская О.С., и др. [1] По данным исследователей (Шипициной Л.М., Фурманова И.А. и др.) психическое развитие детей-сирот отличается целым рядом особенностей, которые сопровождают развитие на всех возрастных стадиях. Недостаток любви, мало положительных эмоций, нормального человеческого общения часто являются причинами многих проблем [3].

Лишения и потери, которые переживают дети-сироты, являются причиной появления различного рода психологических затруднений. В семьях, из которых пришли эти дети, ребята постоянно ощущали недостаток внимания к себе. Страстное желание чувствовать заботу о себе, любовь родителей, оставаясь неудовлетворенным, порождает душевную ущербность ребенка. Дети, с которыми обращались так, как

будто они ничто, и воспринимают себя как ничто – некомпетентными во многих областях жизни. Оскорбления (вербальные и физические), укоренившееся в сознании чувство вины, стыд за семью, недостаток доброжелательной заинтересованности в делах ребенка, постоянное неудовлетворение его физических и эмоциональных потребностей – все это вместе взятое формирует у ребенка заниженную самооценку, недостаточное сознание чувства собственного достоинства. Обиды детства никогда не забываются и влияют на формирование тревожной, мнительной личности. Несмотря на распространенность и актуальность проблемы, в настоящее время отклонения в эмоционально-волевой сфере детей, проживающих в домах-интернатах, еще недостаточно изучены. Данная проблема и стала основой исследования.

Наше исследование было направлено на изучение эмоционально-волевой сферы воспитанников школы-интерната младшего школьного возраста. Исследование проводилось в Андреевской школе-интернате Оршанского района, в третьих и четвертых классах (экспериментальная группа), а также в УО «Новкинская ГОСШ», также с детьми 3 и 4 классов (контрольная группа). Всего в исследовании приняло участие 32 школьника, по 10 человек с третьих классов и по 6 с четвертых. С целью исследования эмоционально-волевой сферы учеников использовались такие методики как: «Кактус», «Несуществующее животное», анкета по выявлению тревожного ребенка (заполнялась классными руководителями детей). На исследование каждого класса отводилось два школьных урока, на первом уроке дети рисовали кактус и отвечали на возникнувшие у экспериментатора вопросы по рисунку, а на втором уроке рисовали несуществующее животное, после чего проводилась беседа-опрос.

Признаки наличия агрессивности выявлены у 88% учащихся школы-интерната и у 60,5% учащихся общеобразовательной школы; тревожности – у 65,5% учащихся школы-интерната и у 25% учащихся общеобразовательной школы. При этом, несмотря на работу, которая проводится педагогическим коллективом с воспитанниками школы-интерната ситуация не изменяется в лучшую сторону. Так, агрессивность выявлена у 85% учащихся 3-их классов и у 91% учащихся 4-х классов; тревожность – у 65% учащихся 3-их классов и у 66% учащихся 4-х классов. Однако, анкеты, заполненные классными руководителями, дают более благополучные результаты, что может свидетельствовать о том, что у учителей не всегда есть реальное представление о данной проблеме, и они нуждаются в информации, полученной с помощью психологической диагностики.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу:

1. Уровень агрессивности и тревожности у младших школьников школы-интерната выше, чем у их сверстников, обучающихся в общеобразовательной школе.

2. Полученные в ходе исследования данные подчеркивают необходимость проведения коррекционной работы, направленной на коррекцию эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста, находящихся в домах-интернатах.

3. Результаты исследования можно использовать для работы в школах интернатах, домах ребёнка, детских домах в подготовке к педагогическим консилиумам, для проведения бесед с учителями и воспитателями данных учреждений.

Список цитированных источников

1. Колодич, Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков / Е.Н. Колодич – Мн., 1999. – 92 с.
2. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский, В.В., Никольская О.С. – М., 1990 – 389 с.
3. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов – Мн., 2001 – 396 с.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Н.С. Козловская

*Научный руководитель –
старший преподаватель Швед М.В.*

Проблема формирования личности детей с интеллектуальной недостаточностью относится к числу наименее разработанных в специальной психологии. Специфичность развития личности детей данной категории связана с тем, что развитие психики происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных осложнений. Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие мышления, познавательной деятельности, приводят к инертности, снижению активности и работоспособности детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако, несмотря на ряд особенностей, развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же общим закономерностям, что и развитие личности нормально развивающегося ребенка. Структура их личности включает в себя основные компоненты, характерные для любого человека: мотивы, потребности, интересы, эмоции, волевые качества, самооценку и т.д. Но развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью отличается качественным своеобразием. В первую очередь, по мнению Лапшина В.А., это касается мотивационно-потребностной сферы. Из-за недоразвития интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью потребности

бедны и слабо регулируются сознанием. Элементарные физиологические потребности у них преобладают над духовными. Высшие духовные потребности развиваются с трудом, со значительным отставанием. Именно эта дисгармоничность развития потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью [3].

В совокупности психических черт личности важнейшей является воля, которая проявляется в сознательных, целенаправленных действиях. Воля формируется и проявляется в определенных конкретно-исторических условиях в процессе разнообразной деятельности. Многие авторы отмечают недостаток инициативы у детей с интеллектуальной недостаточностью, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями. Л. С. Выготский разделял идею Э. Сегена о значении слабости побуждений, отмечал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития детей с интеллектуальной недостаточностью. Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства [5].

Незрелость личности, неразвитость самообладания и разумной переработки текущих внешних впечатлений приводят к обилию примитивных, непосредственных реакций на внешние впечатления. А. Кречмер называл такими примитивными реакциями всякие импульсивные, мгновенно возникающие действия в ответ на какое-либо воздействие внешней обстановки, которые минуют высшую сферу личности, не подчинены ее подлинным отношениям и установкам [4].

Незрелость личности детей с интеллектуальной недостаточностью, обусловленная в первую очередь особенностями развития их потребностей, мотивов и интеллекта, проявляется в ряде особенностей их эмоциональной сферы:

1. Чувства детей с интеллектуальной недостаточностью долгое время недостаточно дифференцированы. Их переживания примитивны, и практически отсутствуют тонкие оттенки переживаний. Отмечается ограниченность диапазона переживаний у детей с интеллектуальной недостаточностью.

2. Чувства детей с интеллектуальной недостаточностью часто бывают неадекватными, непропорциональными воздействиям внешнего мира по своей динамике. [2].

Темперамент – динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках. В связи с тем, что личность детей с интеллектуальной недостаточностью в целом характери-

зуется незрелостью, развитие темперамента оказывается нарушенным. Исследованиями темперамента занимались отечественные и зарубежные психологи: Э. Кречмер, У. Мак-Дауголл, Т. Фуруков, А. Галлер, Г. Врисберг, И.П. Павлов, Клод Сиге, Теплова Б.М., Мерлин В.С., Палей И.М., Ермолаева-Томина Л.Б и др.

Самооценка – это оценка человеком самого себя, своих действий, отношений, достижений. По данным Л. И. Божович, правильное формирование самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребенка. [5]. Исследованием самооценки у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Зейгарник Б.В., Братусь Б.С., Рубинштейн С.Я. и др. Все исследователи сходятся во мнении, что самооценка таких детей носит неадекватный, неустойчивый, аффективный характер. Страдают её регулятивная и мобилизующие функции, т.е. функции регулятора и стимулятора поведения и деятельности [2]. Самооценка у детей с интеллектуальной недостаточностью на разных этапах возрастного развития различна:

1. В младшем возрасте – заниженная или завышенная;
2. В среднем – наиболее адекватная;
3. В старшем – преимущественно завышенная.

Нарушение самооценки в младшем возрасте вызывается незрелостью личности, непониманием выдвигаемых целей деятельности и т.д. Завышенная самооценка в старшем возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью часто объясняется стремлением компенсировать дефект и неумением объективно оценить свои возможности. Л.С. Выготским были проанализированы результаты исследования Де-Греефе, который изучал самооценку у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности. Л. С. Выготский пишет, что повышенная самооценка, которая очень часто встречается у детей с легкой и умеренной степенями интеллектуальной недостаточности, является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок маленького ребенка, общей незрелости личности [3].

Б.И. Пинским было проведено исследование неустойчивости самооценки, в результате которого он установил, что зависимость действий от оценочной ситуации у учащихся вспомогательной школы меньше, чем это наблюдается у учащихся массовой школы. У некоторых из них обнаруживается пониженная самооценка; у других - самооценка повышена, такие дети мало реагируют на внешнюю оценку [1]. В зависимости от самооценки находится уровень притязаний. У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается нарушение уровня притязания. Нарушение уровня притязаний у детей с интеллектуальной недостаточностью объясняется не умением оценить свои возможности, спланировать свою деятельность, предвидеть её результаты.

С целью экспериментального изучения личностной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование самооценки и уровня тревожности детей данной категории. Данное исследование проходило в марте 2009 г. на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26». В исследовании принимали участие учащиеся начальных классов (10 человек) и старших классов (10 человек). В рамках данного экспериментального изучения проводилось сравнение полученных результатов между учащимися начальных и старших классов. В качестве методик экспериментального изучения самооценки и тревожности детей с интеллектуальной недостаточностью были использованы методики «Лесенка» и «Тест школьной тревожности Филлипса». Особенностью проведенного экспериментального изучения является то, что в виду возрастных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью тест школьной тревожности Филлипса в качестве методики исследования использовался только в старших классах. В начальных классах выявление наличия школьной тревожности проводилось в ходе стандартизированной беседы с педагогами классов, а также при помощи наблюдения за испытуемыми.

Целью экспериментального изучения является выявление влияния тревожности на самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью. Для реализации данной цели нами были поставлены следующие задачи:

- установить влияние школьной тревожности на самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью в младшем и старшем школьном возрасте;
- провести сравнительный анализ особенностей влияния школьной тревожности на самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью младшего и старшего школьного возраста.

При интерпретации данных экспериментального изучения самооценки и тревожности детей с интеллектуальной недостаточностью были получены следующие результаты: изучение самооценки в начальных классах показало, что у 50% испытуемых неадекватно завышенная самооценка, у 30% завышенная, у 20% адекватная. Однако, как видно из полученных результатов, у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста наблюдается неадекватная самооценка. Изучение тревожности в начальных классах показало, что у 40% испытуемых присутствует школьная тревожность, у 60% отсутствует.

Изучение самооценки в старших классах показало, что у 80% испытуемых адекватная самооценка, у 20% завышенная. Изучение тревожности в данных классах показало, что общий уровень школьной тревожности составил 39,1%. Также была проведена интерпретация результатов по факторам (видам) тревожности. Было установлено, что у

52% испытуемых старших классов присутствует страх самовыражения, который характеризуется негативными эмоциональными переживаниями ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрацией своих возможностей. У 42,5% существуют проблемы и страхи в отношении с учителями, которые проявляются в общем негативном эмоциональном фоне отношений со взрослыми в школе, снижающим успешность обучения ребенка. У 39,9% присутствует страх ситуации проверки знаний, который проявляется в негативном отношении и переживании тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей. У 36,8% отмечается фрустрация потребности в достижении успеха, характеризующаяся неблагоприятным психическим фоном, который не позволяет ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д. У 32,6% отмечается переживание социального стресса, проявляющиеся в особом эмоциональном состоянии ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками). У 30,8% наблюдается общая тревожность в школе, которая проявляется в эмоциональном состоянии ребенка, связанном с различными формами его включения в жизнь школы. У 28% страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок. У 20% низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Сравнительный анализ самооценки и тревожности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью показал, что из 40% испытуемых со школьной тревожностью 75% составили испытуемые с неадекватно завышенной самооценкой, 25% с завышенной. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень школьной тревожности влияет на самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью в начальных классах, их самооценка в большинстве случаев является неадекватной. Сравнительный анализ самооценки и тревожности у учеников в старших классах показал, что из 39% испытуемых со школьной тревожностью 80% составили испытуемые с адекватной самооценкой, 20% - с завышенной.

Таким образом, уровень школьной тревожности влияет на самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью в старших классах, однако у большинства из испытуемых со школьной тревожностью самооценка, по данным исследования, является адекватной.

Список цитированных источников

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. – Минск: Асар, 2003. – 288 с.
2. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенена. – 4-е изд. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 381с.
4. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: олигофренопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.]; под общ. ред. Б.П. Пузанова. – 4-е изд. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
5. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

УСТАНОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К МОДЕ

Т.В. Колганова

*Научный руководитель –
старший преподаватель* **В.П. Волчок**

В современных условиях мода становится одним из социальных регуляторов общественного поведения широких слоев населения. Наступивший XXI век характеризуется кардинальными изменениями научно-технического и технологического характера, которые оказывают существенное влияние на социокультурные условия жизни современного человека. Становится очевидным, что изменение социальной реальности невозможно путем привычных материально-вещественных, технических преобразований, оно требует существенных изменений в самом человеке: трансформирования базовых социальных качеств личности, способствующих экономической, культурной, социальной и психологической адаптации человека к новым условиям социального бытия.

Одним из механизмов регуляции в структуре социокультурных отношений является мода. Этот феномен, обнаруживая себя в различных областях жизни, обладает большими возможностями. В связи с этим, представляется оправданным рассмотрение проблемы социализации личности современного человека через призму социологического анализа моды как нормативной системы, выявление ее специфического места и роли в структуре этого процесса.

Мода является фактором, требующим очень серьезного отношения в цивилизованном обществе, так как имеет прямое влияние на экономическое и социальное развитие общества. Феномен моды не может быть отнесен к одной категории определений (социальной, экономической; психологической), вследствие того, что является сложным, неоднозначным явлением. Многозначность феномена моды породила и различие в методологических подходах к его изучению разными науками. Трудно установить границы между этими подходами, разделение здесь достаточно условно.

Научная база по изучению социологии моды сформировалась и получила свою разработку, в основном, в трудах немецких ученых Г. Зиммеля, В. Зомбарта, Г. Тарда, П. Спенсера, Р. Барда. Над вопросами психологического анализа моды работали Л.В. Петров, Б.Ф. Поршнев, А.Л. Свенцицкий, Б.Д. Парыгин, М.И. Килошенко.

Исследование феномена моды – это широкое поле деятельности для специалистов в различных областях изучения общественных явлений: философов, историков, экономистов, психологов, культурологов, социологов. мода – это одна из социальных норм, характерных прежде всего для индустриального и постиндустриального обществ. В качестве социальной нормы мода предписывает членам данного общества определенную модель потребительского поведения. мода как социальная норма носит внешний по отношению к индивиду характер.

Структура моды включает в себя модные объекты и модные стандарты поведения. Модные объекты – это любые объекты, которые оказываются «в моде» [2]. В их числе – одежда, пища, алкогольные напитки, табачные изделия, произведения музыки, живописи, литературы, архитектурные модели, стиль жизни, виды спорта и т.д. Правда, одни предметы, типы поведения чаще оказываются в роли модных объектов, другие реже. Так, одежда, популярная музыка в наибольшей мере подвержены моде, в то время как жилище и еда в значительно меньшей. При этом прослеживается некоторая связь между утилитарными свойствами вещи и ее способностью быть модной. Иначе говоря, если вещь удовлетворяет жизненно важные потребности человека, то она менее подвержена моде. Как сказал В. Зомбарт, «чем бесполезнее предмет, тем более подчинен он моде» [1]. Наиболее явно это демонстрируется ювелирными изделиями, украшениями одежды, поп-музыкой и т.п. При этом этот критерий полезности может распространяться как на целую вещь, так и на ее отдельные части. Сама вещь может быть жизненно необходимой и выпадать из сферы капризов моды (например, мода в холодных странах не включает колебания от теплой к легкой одежде). Однако ее характеристики, сильно не влияющие на ее способности удовлетворять базовые потребности людей, могут быть распространенными модными объектами (например, фасоны одежды, обуви, формы автомобильного кузова или домашней мебели). Модные стандарты поведения могут быть как чисто поведенческими актами, следующими определенной модели (например, модные танцы), так и моделями поведения, предполагающими использование модных объектов (ношение модной одежды, обладание модной мебелью).

Как и любая иная социальная норма, мода опирается на санкции. Однако ее санкции носят относительно мягкий характер: быть модным хорошо, но на этом основании человек не станет национальным героем или вождем, быть немодным нежелательно, но игнорирование моды

обычно не чревато социальной изоляцией, строгими мерами наказания. Лишь в некоторых молодежных и артистических кругах мода приобретает относительно жесткий характер.

Основа для формирования индивидуального стиля в одежде закладывается еще в детском возрасте под влиянием вкусов и оценок родителей и значимых других. Основным механизмом выступает в данном случае подражание. Дети подражают взрослым во всем, в том числе и манере одеваться. «Классику» или «романтизм» и даже «авангард» не без труда можно обнаружить в детских костюмчиках и платьицах. У подростка по мере становления образа «Я», формирования мировоззрения появляются собственные пристрастия в одежде. Зачастую они основаны на внешней идентификации себя со своим кумиром, в роли которого часто выступают известные музыканты, актеры, спортсмены, политики, друзья. Молодежь чаще, чем взрослые, меняют одежду, так как испытывают острую потребность в изменении, познании себя с разных сторон. Предположительно, наиболее характерные черты индивидуального стиля в одежде выписываются к 18-20 годам. Это связано с определением жизненных и профессиональных планов и перспектив, сложившейся к этому времени системы ценностных ориентации и общей направленностью личности. Изменения в структурных компонентах личности могут повлечь за собой и изменения в стиле.

Устойчивость индивидуального стиля закрепляется, вероятно, под влиянием некоторых устойчивых личностных черт, прежде всего, таких, как потребность в достижениях и творческий стиль мышления. Эти черты наряду с другими являются личностными детерминантами процесса следования моде.

Учет данных психологических исследований об устойчивости-изменчивости личностных черт позволяет сделать весьма смелые предположения о психологических аспектах проблемы формирования индивидуального стиля одежды. По результатам исследований у мужчин самыми устойчивыми чертами оказались следующие: пораженчество, готовность примириться с неудачей, высокий уровень притязаний, интеллектуальные интересы, изменчивость настроений, а у женщин – эстетическая реактивность, жизнерадостность, настойчивость, желание дойти до пределов возможного [3]. Вероятно, поэтому женщины наиболее активные субъекты моды. Более того, они в большей степени, чем мужчины, стремятся быть не только модными, но и неповторимыми, «самыми обаятельными и привлекательными». Что и находит свое выражение в поиске и создании индивидуального стиля одежды.

Разрабатывая концепцию формирования личной привлекательности, Г. Мортон, подчеркивала: «Одежда может быть выбрана для самовыражения и для идентификации ее владельца с прекрасным. Ношение одежды не может быть использовано лишь для показа, доказатель-

ства богатства и власти, или идентификации с социальной группой, к которой человек относится или с которой хотел бы «идентифицировать» себя. Данный аспект довольно часто дискутируется в последнее время. Индивидуальный стиль костюма, несомненно, находится за пределами стадного инстинкта» [4].

Костюм, который подкрепляет самовыражение современной женщины, высвечивает всю несущественную и лишнюю отделку, применяемую без учета структурных линий. Костюм представляет четкую, рациональную простоту, совмещенную с психофизиологическими особенностями его хозяйки и дающую ей возможность выделиться в существенном. Современный костюм с хорошим дизайном, подобно удачным дизайнерским находкам в современной фурнитуре, декоративном искусстве, зависит от разумного использования линии, интересных форм, соответствующих материалов и искусного сочетания цвета. Одежда и дом становятся средствами самовыражения и хорошим фоном для личности. Современный костюм должен представлять собой тщательно продуманный ансамбль: шляпка должна соответствовать платью, гармонично сочетаться с перчатками и обувью, а некоторые наиболее эффектные украшения не должны бросаться в глаза, но, будучи замеченными, не должны легко забываться. Но индивидуальность имеет значительно большее значение, чем эти мелочи; последние многократно повторяют индивидуальность каждого [5].

Немногие обладают чутьем, которое приводит к результатам, олицетворяющим стиль. Есть те, кто имеет безупречный вкус, но не воплощает его в своей внешности; или те, кто близок к воплощению, но имеет старомодные вкусы; или те, кто не видит цвета; или те, кто обладает хорошим чувством цвета, но лишен чувства линии и силуэта.

Тем не менее, всегда можно обнаружить ту женщину или того мужчину, которые олицетворяют все элементы стиля. Женщина редко бывает хорошенькой от природы. В глазах других людей она просто некрасива; но она интеллигентна, много знает и космополитична. Она также имеет вкус в одежде, скорее приобретенный, чем врожденный, который позволяет ей обнаруживать и приобретать те вещи, которые имеют значение и смысл. Это может быть цвет, ассоциирующийся с приятными, глубоко личными переживаниями, изысканное украшение, способ комбинирования частей одежды. Правомернее утверждать, что стиль определяется в большей степени способом ношения одежды, чем одеждой самой по себе [3].

Если для женщины важно нравиться, удивлять и очаровывать, то для мужчины, в особенности делового, внешний облик, прежде всего, камуфляж, набор «знаковых» деталей, указывающих на социальное положение, занимаемую социальную нишу и возможные амбиции.

Мужская деловая мода многогранна, но при этом в ней выступают два основных направления: «консервативный стиль», работающий на создание образа надежного, солидного, состоятельного мужчины: банкира, политика, крупного преуспевающего бизнесмена, и «энергичный стиль», подчеркивающий инициативность, готовность к самым нетрадиционным решениям. Психосемантика мужского костюма практически не исследована, хотя имеется немало публицистических замечаний по данной проблеме.

Индивидуальный стиль проявляется и в целом ряде косвенных признаков. Например, в характере выбора одежды. Индивидуальный стиль несовместим с импульсивным выбором. Для «стильных» людей характерен иной, сознательный, тщательно взвешенный подход к покупке одежды. По их мнению, лучше купить пару дорогих вещей, которые дополняют существующий гардероб, чем много дешевых и некачественных. Кстати, планирование покупок также отражает стиль. Создание единого ансамбля в одежде требует времени на выбор тех аксессуаров, которые будут гармонично сочетаться с костюмом, и осуществление только тех покупок, которые подчеркнут привлекательность его владельца.

Люди с хорошим вкусом всегда одеваются в соответствии со стилем жизни, ситуацией или окружением. В настоящее время усиливается тенденция к использованию многофункциональной одежды, приспособленной к различным социальным и погодным условиям. Это связано с возросшей активностью современного человека, большей мобильностью в передвижении с места на место, занятостью в различных сферах деятельности. Люди все чаще покупают вещи, которые будут служить более чем одной цели. Покупка бывает удачной в том случае, когда человек точно знает, какие ситуации и обстоятельства определяют характер его жизнедеятельности.

Таким образом, мода превращается в ценность, когда внешняя норма модного поведения принимается индивидом (интериоризируется), становится его внутренней потребностью, желанием. В этом случае мода выступает в качестве внутреннего компаса потребительского поведения. В этой ситуации люди добровольно стремятся быть модными.

Список цитированных источников

1. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
2. Ивин А.А. Энциклопедия моды. СПб.: Литера, 1997. – 416 с.
3. Килотенко М.И. психология моды. СПб.: Речь, 2001. – 192 с.
4. Массовая культура / А.Ю. Лазебникова [и др.]; [под ред. А.Ю. Лазебниковой]. – М.: Русское слово, 2005. – 255 с.
5. Тангейт М. Построение бренда в сфере моды: от Armani до Zara. М.: Лепина Бизнес Букс, 2007. – 291 с.

ПРОСОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Костюкович З.В.

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Тема просоциальной направленности отличается актуальностью, которая определяется теоретической необходимостью и практической потребностью в общей системе гуманистических отношений изучения просоциального поведения личности как основы обеспечения детерминации действий, ориентированных на благо других людей и общества в целом. Просоциальная направленность необходима людям помогающих профессий: педагогам, медикам, социальным работникам, социальным педагогам. Однако в настоящее время, достаточно большое количество людей данных профессий, обладая необходимыми знаниями и умениями в своей области, отличаются, вместе с тем, низким уровнем эмпатии, низкой готовностью к эмоциональному отклику на переживания других людей. Вызывает тревогу также и то, что «синдром эмоционального выгорания», характеризующийся, в частности, снижением общего эмоционального фона, равнодушием, редуцированием обязанностей, негативизмом или циничностью по отношению к другим людям, потерей интереса к профессиональным достижениям, наблюдается у молодых представителей данных профессий.

Просоциальная направленность личности, с одной стороны, актуализируется через мотивы выбора профессиональной деятельности, с другой – как профессионально значимое свойство формируется в процессе освоения деятельности социального работника. При этом просоциальная направленность выступает с одной стороны как условие продуктивной профессиональной деятельности в тех областях, где объектом деятельности выступает другой человек, а с другой стороны, она предстает как объект формирования. Выявление наличия и закономерностей развития просоциальной направленности студентов выступает как условие формирования их профессиональной пригодности.

Из 16 факторов личностного опросника Кеттела (добросердечность, интеллект, эмоциональная стабильность, доминантность, импульсивность, соблюдение правил, смелость, чувствительность, подозрительность, мечтательность, искусственность, неуверенность, радикализм, самодостаточность, дисциплинированность, напряженность, ориентация на социальное одобрение) нами в качестве наиболее информативных по показателю просоциальной направленности были выбраны следующие:

Фактор А (добросердечие) – описывает особенности динамики эмоциональных переживаний, уровень эмпатии, готовность к сопереживанию, сочувствию, оказанию помощи и поддержки;

Фактор G (соблюдение правил) характеризует настойчивое стремление к соблюдению моральных требований. Высокое значение по шкале *G* характеризует такие черты, как чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов. Высокая добросовестность, сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем и стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным, эгоистическим целям;

Фактор I (чувствительность) измеряет тонкости эмоциональных переживаний, готовность к эмоциональному отклику;

Фактор L (подозрительность) – определяют степень рассудочности, вдумчивости, обособленности личности. Высокие баллы характерны для лиц считающихся разумными, рассудительными, вдумчивыми и упорными, упорство и злопамятность. Низкий показатель по данному фактору характеризует доверчивость, уживчивость, веселость, отсутствие зависти к чужим успехам, заботливость;

Фактор N (искусственность) интерпретируется как искусственность, расчетливость в поведении, против естественности и простоты. Лица с высокими оценками по фактору характеризуются искусственностью, расчетливостью, проницательностью, умением вести себя холодно и рационально, не поддаваться эмоциональным порывам, видеть за аффектом логику. Низкие показатели по данному фактору свидетельствуют о бескорыстии, отзывчивости, стремлении помочь, нередко вопреки логике и чувству самосохранения, отсутствии хитрости и коварства;

Фактор Q3 (дисциплинированность) – измеряет степень осознания индивидом социальных требований и уровень понимания желательной картины социального поведения (степень осведомленности в этих вопросах). Высокие оценки по шкале *Q3* свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение, осознании социальных требований и стремлении их выполнять, заботе о впечатлении, которое производят своим поведением, о своей собственной репутации;

Фактор CD (ориентация на социальное одобрение) – показывает уровень социабельности личности, степень ориентации на нормы социальной ответственности, стремление совершать социально полезные поступки.

Следовательно, чем ниже показатели по факторам *L* (подозрительность) и *N* (искусственность) и выше показатели по остальным факторам – тем сильнее выражена просоциальная направленность индивида.

Для выявления исходного уровня компонентов просоциальной направленности будущих специалистов нами были проанализированы данные диагностического обследования студентов первого курса 2009 года набора с применением 16-ти факторного личностного опросника Кеттелла. В исследовании принимали участие студенты 11 факультетов УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Значение показателей по выбранным факторам среди факультетов в общем, находится, преимущественно, на среднем уровне, за исключением таких факторов, как «соблюдение правил» (7,1 – высокий уровень) и «чувствительность» (4,4 – низкий уровень). При этом, высокие показатели по фактору А не получил ни один факультет; высокие показатели по шкале G выявлены у студентов БФ, ЮФ, МФ, ФФ, ФлФ, ФБФК, ФСПиП, ФФКиС, ПФ. По фактору I (чувствительность) были получены средние и низкие показатели; низкие показатели выявлены у студентов следующих факультетов: ЮФ, МФ, ФФ, ФФКиС. Высокие показатели по фактору L (подозрительность) выявлены у студентов ХГФ, низкие – у студентов юридического и физического факультетов. Фактор N характеризуется среди факультетов средними и высокими показателями. По фактору Q3 (дисциплинированность) также были получены средние и высокие показатели (особенно высоки у студентов физического факультета). По фактору CD получены средние значения (ближе к высокому показателю студентов юридического факультета). Данные диагностики по факторам отражены в таблице 1.

Показатели факторов оценивались по следующим критериям: 4 балла – низкий уровень, 5-6 баллов – средний уровень, 7-10 баллов – высокий уровень.

Таблица 1 – Значения показателей по выбранным факторам просоциальной направленности среди факультетов

Факторы / факультет	Биологический	Юридический	Математический	Физический	Филологический	Белорусской филологии и культуры	Художественно-графический	Исторический	Социальной педагогики и психологии	Физической культуры и спорта	Педагогический	Среднее значение
A	6,4	6,8	6,3	6,8	6,21	5,35	5,95	6,3	6	6,3	6,5	6,26
G	7,14	7,7	7,2	7,4	7	7,2	6,57	6,9	7	7,2	7,2	7,1
I	4,2	4	3,8	3	4,7	5,5	5	4,6	5	3,6	5	4,4
L	4,4	3,7	4,1	3,5	4,5	5,2	7,9	4,6	4,7	4,3	4,8	4,8
N	6,2	6,4	6,3	6,5	6,1	6,5	6	6	6	7	6,3	6,3
Q3	6,68	6,97	6,7	7,4	6,5	5,85	6,25	6,4	6,3	6,7	6,1	6,5
CD	6,34	6,88	6,2	6,2	6,3	5,83	5,81	6,3	6,3	6,2	6,6	6,3

Сравнительный анализ выраженности компонентов у студентов различных факультетов показал следующее:

Фактор А (добросердечие) наиболее выражен у студентов юридического, физического и педагогического факультетов;

Фактор G (соблюдение правил) – у студентов юридического и, чуть менее, физического факультетов;

Фактор I (чувствительность) – у студентов факультета белорусской филологии и культуры и, менее, у студентов художественно-графического факультета, педагогического факультета, факультета социальной педагогики и психологии;

Фактор Q3 (дисциплинированность) – у студентов физического и юридического факультетов;

Фактор CD (ориентация на социальное одобрение) – у студентов юридического и педагогического факультетов;

Факторы L (подозрительность) – наименее выражены у студентов физического и юридического факультетов; *N* (искусственность) – у студентов художественно-графического, исторического факультетов и факультета социальной педагогики и психологии.

Если полученные результаты рассмотреть с точки зрения степени проявления просоциальной направленности, то первое место по сравнительному оптимуму показателей занимают студенты юридического факультета (5 факторов). Затем, в порядке убывания: студенты физического факультета (4 фактора), студенты педагогического факультета (3 фактора), студенты художественно-графического факультета и факультета социальной педагогики и психологии (по 2 фактора), студенты исторического факультета и факультета белорусской филологии и культуры (по 1 фактору).

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, студенты факультетов, для которых оптимум показателей по описанным факторам является наиболее желательным в силу гуманистической и помогающей направленности специальностей (педагогический факультет и факультет социальной педагогики и психологии) находятся не на лидирующих позициях. Однако их положение среди других факультетов позволяет все же сделать некоторое предположение о зависимости выбора будущей профессии от исходного уровня просоциальной направленности. Во-вторых, поскольку профессиональная пригодность специалистов помогающих профессий (в первую очередь педагогов и медиков) определяется не в последнюю очередь высоким уровнем их просоциальной направленности, а исходный уровень ее у студентов данных специальностей относительно невисок, в профессиональное обучение должны быть включены составляющие, специально направленные на развитие просоциальной направленности студентов.

КОМПЛЕКСНАЯ ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.Р. Курякова
УО «ГОСШ № 45», г. Витебск

Ребенок приходит в школу. Что ждет его за огромными стенами? Знание? Признание? Развитие? А может, просто накопление учебных умений и навыков, совершенно не связанных с его интересами и запросами? Чего ждут родители от школы? Какие знания привлекают пап и мам? Переданные учителем или «прожитые» их детьми во время уроков с помощью учителя или совместно с ним? Эти вопросы остаются не до конца решенными, так как эти вопросы являются ключевыми вопросами дидактики и методики. На эти вопросы отвечают и будут отвечать многие и многие поколения людей, но однозначного ответа, наверное, дано не будет никогда.

Современное образование – образование до предела информатизированное. Человечество за свою историю пережило шесть информационных революций: от появления языка и письменности тысячи лет назад до компьютеров и Интернета в последние десятилетия.

Новые информационные технологии, объединяющие программно – аппаратные средства и приемы, методы и правила решения задач с их применением, изменили современный мир. На смену индустриальному обществу приходит общество информационное. На смену экономике, основанной на материальных ресурсах, приходит экономика, основанная на знаниях. Окружающий человека мир изменяется все быстрее и быстрее. То, что было привычным, устаревает сегодня за несколько лет. То, что казалось вчера фантастикой, сегодня приходится осваивать в экстренном режиме. Отрадно осознавать и видеть, что в последние годы реформы образования в белорусской школе проводится интенсивная работа по формированию целостной и эффективной системы информационно-методического обеспечения образовательного процесса, способствующей формированию творческого подхода учителей к своему труду, развитию их профессионального мастерства на основе активного внедрения информационных технологий. Основным механизмом обновления содержания образовательного процесса, повышения его эффективности, улучшения качества обучения и воспитания учащихся, мы уверены, является инновационная деятельность. Сегодня наша школа является активным участником творческих проектов областного уровня: «Использование информационных технологий в работе с одаренными детьми», «Международный общественный научно-образовательный проект «Информатика-21», школа была инициатором и активно работает по основным направлениям республиканского инновационного про-

екта «Внедрение модели дистанционного обучения для повышения качества образования учащихся и развития профессиональной культуры педагогов».

В нашей школе эффективно используются возможности образовательной информационной среды. Успешное развитие информационной среды школы во многом зависит от ее ресурсного обеспечения: организационного, финансового, материально-технического, методического, кадрового.

На сегодняшний день 184 часа в неделю (36 часов в неделю на кабинет) активно используется компьютерная техника в школе. Творческая группа по информатизации провела диагностическое анкетирование, осуществила простейший психолого-педагогический мониторинг по сбору, обработке и анализу сведений, с целью изучения уровня продуктивности информатизации и методической работы в школе. Были использованы методы непосредственного наблюдения, собеседования, изучения документации, опросы, анкетирование и т. п. Результаты диагностического анкетирования показали следующие:

- Диагностирование «успешности учителя» подтвердило правильность определения проектной проблемы: 34% педагогов нуждаются в методической поддержке по вопросам использования компьютерных технологий в обучении.

- Педагоги стали более заинтересованно относиться к использованию в учебно-воспитательной деятельности информационных технологий. Анализ планирования методическими кафедрами проведения декад педагогического мастерства показал, что многие учителя выражают желание провести открытое мероприятия с активным использованием информационной среды школы.

- При диагностическом опросе удовлетворительное отношение выразили к использованию информационных технологий 88 % педагогов, что на 42 % больше, чем в прошедшем учебном году.

- Изучение сведений об использовании информационных технологий педагогами показало, что учителя более активно используют возможности образовательной информационной среды в урочной и внеклассной деятельности по сравнению с прошлым годом.

- Изучено мнение педагогов об условиях в школе для использования компьютерных технологий. Результаты этого опроса свидетельствуют о повышении требований учителей к информационной базе учреждения.

- Интерес представляет психологическое исследование утомляемости педагогов и учащихся во время проведения 3 урока с использованием и без использования информационных технологий. Позитивные результаты выявлены во время проведения урока с помощью компьютерной техники.

- Также интересен результат опроса учителей и учащихся о влиянии компьютерных технологий на учебный процесс:

- ✓ Изменение стиля общения между учителем и учеником (сотрудничество) - 40%;

- ✓ Использование нестандартных форм проведения уроков и на этой основе достижения высоких результатов – 36%;

- ✓ Активизирует мышление учащихся, включая активную познавательную деятельность – 45%;

- ✓ Развивает творческую личность – 32%;

- ✓ Никакого влияния не оказывает – 11%.

- Не менее интересно мнение педагогов и учителей о том, какие умения и качества формируются при использовании компьютера:

- ✓ Вызывает познавательный интерес;

- ✓ Побуждает к деятельности;

- ✓ Формирует наблюдательность;

- ✓ Побуждает к включению в мыслительную деятельность;

- ✓ Формирует сосредоточенность внимания;

- ✓ Формирует научное мышление, осознанность и прочность знаний;

- ✓ Формирует мотивы учения;

- ✓ Изменяет мотивацию учения, интерес к процессу познания;

- ✓ Способствует успешному интеллектуальному развитию личности;

- ✓ Побуждает к социальной активности.

Думаю, что такие ответы, позволяют сделать вывод, что школьная система информационно-методического обеспечения имеет комплексный, развивающий и продуктивный характер.

Для создания эффективной системы информационного обеспечения управленческой и учебно-воспитательной деятельности, способствующей повышению качества реформируемого образования и развитию информационной культуры педагогических работников, учащихся, родителей в школе разработаны и выполняются мероприятия по реализации школьной программы информатизации:

- Педагогический совет по теме: «Психолого-педагогические основы новых информационных технологий в единой системе непрерывного образования» (март, 2003 год);

- Совещания педагогического коллектива при директоре по темам: «Внедрение ИТ в УВП школы» (февраль, 2004 г.), «Система работы медиацентра средней школы №45 г. Витебска» (2005), «Анализ работы опытно-экспериментальных площадок) «Эффективность использования компьютерной техники» (декабрь, 2005);

- Заседания методического совета, методических кафедр и секций по обсуждению вопросов о внедрении информационных техноло-

гий в педагогическую практику (ежегодно).

- Декады педагогического мастерства с использованием информационных технологий.

- Фестиваль медиауроков, классных часов с использованием ИТ.
- Информационно-издательская деятельность
- Мультимедийные тематические информационные обзоры.
- Проведение школьных, районных, городских, республиканских учебно-методических мероприятий по вопросам информатизации образования.

- Участие учащихся школы в районных, городских, республиканских конкурсах, олимпиадах, конференциях по информатике и информационным технологиям: 2002-2003 – 3 победы, 2005-2006 – 8 побед, 2006-2007 – 25 побед, 2007-2008 – 25 побед, 2008-2009 – 16 побед.

- Самые яркие итоги – это победа на республиканской олимпиаде по информатике Поляковым Иваном, третье место на республиканском конкурсе «Компьютер. Образование. Интернет» у Селезневой Ирины.

- Участие в районных, областных, республиканских семинарах и конференциях, посвященных проблемам использования ИТ в обучении и управлении школой.

- Участие в областных дистанционных конкурсах и олимпиадах по различным учебным предметам.

- Участие во Всероссийской научно-практической конференции «Методология и методика информатизации образования» (февраль, 2005).

- Участие в международных ИНТЕРНЕТ-проектах (JOIN MULTIMEDIA – 2005, 2006, «Интернет карусель» – 2009), первой национальной ИНТЕРНЕТ-игре «Наша Беларусь» (2006 год).

Развитие информационного пространства нашего учреждения имеет устойчивую положительную динамику. Совершенствуется содержательный аспект деятельности педагогического коллектива по использованию информационных технологий в учебно-воспитательной практике. Усилилось творческое сотрудничество ученика и учителя в процессе реализации задач информатизации.

Необходимо отметить, что мультимедийные материалы и другие электронные проекты, созданные учителями или школьниками для проведения учебно-воспитательных мероприятий стали более технологичными, содержательными и интересными. Педагоги и ученики стали активней использовать для разработки собственной электронной продукции возможности имеющихся программных комплексов.

Внедрение информационных технологий в учебно-воспитательную деятельность в нашем учреждении существенно изме-

нили роль и место преподавателя и ученика в системе «учитель – информационная технология обучения (воспитания) – ученик». Информационная технология в образовательном процессе ГОСШ №45 – не просто передаточное звено между учителем и учеником, а смена средств и методов обучения, приводящая к изменению содержания учебно-воспитательной деятельности, которая становится все более самостоятельной и творческой, способствует реализации индивидуального подхода к развитию личности педагога и ученика. Информатизация в нашей школе осуществляется во взаимосвязи с методической работой. Высшим критерием успешного профессионального роста учителя является его целенаправленное самообразование. Многие участники творческой лаборатории «Штрих» выбирают темы по самообразованию, которые отражают их инновационную деятельность, связанную с использованием ИТ.

Рефлексия проводимых мероприятий и наблюдения свидетельствует тому, что использование информационных технологий значительно усиливает результаты обучения и воспитания. Вместе с тем, существуют и проблемы: педагоги еще не в полной мере научились оптимально и комплексно использовать возможности информатизации для повышения качества обучения и воспитания учащихся. Например, несмотря на положительную динамику в вопросах развития информационной среды учреждения, еще недостаточно активно проводятся интегрированные мероприятия в кабинетах информатики. Также не в полной мере осуществляется индивидуальная личностно-ориентированная учебно-воспитательная работа с учащимися с использованием компьютера, есть большие резервы для внедрения информационных технологий в работу по развитию детской одаренности и в организацию взаимодействия с родителями учеников. Недостаточно эффективно используются отдельные функции ПТК «ПараГраф: Учебное заведение», есть вопросы и в развитии локальной сети школы.

Мы, педагоги XXI века понимаем, что информационное общество порождает невиданные ранее перспективы, но в его недрах кроются серьезные угрозы и противоречия. Ответить на их вызовы непросто, для этого нужен человек новой формации – человек ответственный, креативный, способный к самостоятельному обучению. Для его воспитания нужна новая образовательная парадигма – непрерывное образование, поэтому роль и ответственность системы образования в информационном обществе многократно возрастает. Школа готова разделить эту ответственность со всеми, кто готов к сотрудничеству, готов делать жизнь детей интересной, яркой и многогранной.

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Кравченко

*Научный руководитель-
старший преподаватель* **В.П. Волчок**

Выделение подросткового возраста, как особой возрастной ступени в становлении человека произошло во второй половине XIX века. С тех пор подростковый возраст, проблемы подростков стали центром внимания многих ученых: психологов, медиков, педагогов, культурологов, социологов. Подростковый возраст является переходом от детства к взрослости, он эмоционально насыщен и явно проступают негативные черты подросткового кризиса.

Подросток стремится понять себя, свои возможности и индивидуальные особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свое отличие от них. Общение, прежде всего со сверстниками, помогает становлению адекватного представления о себе. По мнению Эриксона, принадлежность к группе сверстников позволяет подросткам испытывать на себе влияние разных идеологических систем – политических, социальных, экономических и религиозных. Проводя большую часть времени со сверстниками, подростки формируют направленность своего поведения, которое в большинстве случаев оказывается девиантным, отклоняющимся [1, с. 366].

1. Внутри чрезвычайно сложной и многообразной категории «отклоняющееся поведение личности» выделяется подгруппа так называемого зависимого или аддиктивного поведения. Аддиктивное поведение представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как: конфликты с окружающими, совершение преступлений, утрата работоспособности. Понятие «аддиктивность» заимствовано из медицины и является относительно новым и популярным в настоящее время.

2. В широком смысле, под зависимостью понимают «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [2]. Аддиктивное поведение, таким образом, оказывается тесно связанным как со злоупотреблением со стороны личности чем-то или кем-то, так и с нарушениями ее потребности. В переводе с английского «addiction» – склонность, пагубная привычка. Если обратиться к историческим корням данного понятия, то лат. «addictus» – тот, кто связан долгами. Иначе говоря, это человек, который находится в глубокой рабской зависимости от некой непреодолимой власти. Некоторое преимущество термина «аддиктивное поведение» заключается в его интернациональной транскрипции, а также в возможности идентифицировать личность с подобными привычками как «аддикта» или «аддиктивную»

личность». И так, аддиктивное поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации.

Аддиктивное поведение как вид девиантного поведения личности имеет несколько форм [3]:

- химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость);
- нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды);
- гэмблинг – игровая зависимость (компьютерная зависимость, азартные игры);
- религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

Степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной: от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией. В связи с этим, некоторые авторы различают аддиктивное поведение и просто вредные привычки, которые не достигают степени зависимости и не представляют фатальной угрозы, например, переедание или курение [2]. Различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга, что доказывает общность механизмов их функционирования. Например, курильщик с многолетним стажем, отказавшись от сигарет, может испытывать постоянное желание есть. Человек, зависимый от героина, часто пытается поддерживать ремиссию с помощью употребления более легких наркотиков или алкоголя.

Аддиктивное поведение признается многофакторным явлением. Современное состояние науки позволяет говорить о следующих условиях и причинах аддиктивного поведения. К ним в первую очередь относят общее ухудшение социально-экономической обстановки в стране, рост безработицы среди молодежи, рост детской беспризорности и социального сиротства и значительное увеличение интереса международной наркомафии к российскому рынку.

Наиболее распространенная классификация причин, обуславливающих возникновение аддиктивности у подростков включает причины следующего характера: социально-экономического, конституционально-биологического, социального, индивидуально-психологического.

Социально-экономическая группа причин делится на две подгруппы: причины глобального характера и традиционные. К причинам глобального характера относят интеграцию нашей страны в мировую рыночную систему со всеми вытекающими отсюда последствиями. Традиционные причины – это причины, свойственные только нашей стране, отдельным ее регионам, слоям и группам населения, например, теле-

рантное отношение к таким явлениям как алкоголизм и табакокурение. К причинам конституционально-биологического характера относят наследственную отягощенность подростка нервно-психическими заболеваниями, из-за которых он не может реализовать себя иным способом и ищет веселья и необычных ощущений в приеме спиртного или наркотиков [4, с.148].

В подростковом возрасте могут быть многие психические заболевания. Некоторые из них впервые проявляются именно в этом возрасте, так как происходит психологическая и гормональная перестройка организма. Некоторые существуют уже с раннего детства, а в подростковом возрасте их проявления могут стать более явными. Понятие нервно-психические отклонения включает умственную отсталость, эмоционально-волевые отклонения и следствия органического поражения головного мозга разной степени выраженности. Так, по данным С.М. Кулакова, среди подростков с признаками пьянства 24,8% составили психопаты; 12,4% – лица с отдаленными последствиями органического поражения головного мозга и психопатизации личности; 10% – олигофрены; 9% – лица с прочими психическими нарушениями [5, с.37]. Потребность в психоактивных веществах связано и с минимальными мозговыми дисфункциями. К ним относятся незначительные нарушения нормального процесса созревания мозговых структур. Такие нарушения могут возникнуть вследствие родовой травмы, воздействия инфекции, токсических веществ, радиоактивного излучения.

Следующей группой отклонений в психическом развитии являются психопатии и акцентуации характера [6, с. 528]. Наиболее тесно связаны с употреблением психоактивных веществ неустойчивый, гипертимный, эпилептоидный, возбудимый, истероидный типы акцентуаций характера у подростков. Чаще всего среди подростков с аддиктивным поведением встречаются акцентуации характера по неустойчивому типу. Это и понятно: изменить свое настроение от отрицательного к положительному они обычно стремятся с помощью чувственных наслаждений, а психоактивные вещества как раз и дают этот эффект «в чистом виде», без каких-либо духовных усилий или продуктивной деятельности с их стороны.

Социальные причины – это влияние на детей и подростков семейной обстановки, референтной группы, в целом социальной среды, в т.ч. огромное влияние средств массовой информации и успешность или неуспешность адаптации ребенка в образовательном учреждении.

Наиболее опасными являются семейные факторы, ведь для формирования личности подростка важны события, происходящие в семье, и их значение для него. Этими факторами могут быть:

1. Неблагоприятная семейная атмосфера, особенно, если родители злоупотребляют медикаментами или страдают от психических забо-

леваний. Так, 75% подростков, поступающих на обследование в связи с употреблением психотропных веществ или на лечение от наркомании - росли в неблагополучных семьях; до 90% правонарушителей - выходцы из неблагополучных семей; 76% пьющих подростков воспитывались в неблагополучных, а 50% – в неполных семьях [7, с.99].

2. Неумелое воспитание, что особенно опасно для подростков с трудным характером и неуравновешенным поведением. Это может быть гиперпротекция, т.е. повышенная опека ребенка, лишение его самостоятельности, чрезмерный контроль за поведением. В результате ребенок вырастает безвольным, во всем зависит от влияния окружающей среды или от лидера, более активного, чем он сам.

Гипопротекция – пониженное внимание к ребенку. Родители крайне мало интересуются делами, успехами, переживаниями подростка. Воспитание по типу гипопротекции, по сути, оставляет ребенка «один на один» с жизненными трудностями. В этом случае психотропные вещества выступают для него универсальным средством для решения всех его жизненных проблем.

Неконгруэнтность в общении, т.е. несоответствие слов родителей интонации и мимике. Часто встречается в случае скрываемого эмоционального отвержения ребенка. Слушая поучения родителей, подросток чувствует их неискренность, глубоко спрятанное равнодушие. Такое положение может сложиться в семьях с появлением мачехи или отчима.

Еще более негативные последствия дает альтернатирующее воспитание, т.е. неустойчивое эмоциональное отношение со стороны родителей, особенно матери. Похвала или упрек зависят от настроения родителей. Поэтому подросток, желая поднять свое настроение, прибегает к искусственному способу регулирования психического состояния, например, к употреблению психотропных веществ.

3. Отсутствие взаимопонимания в семье и заботы к детям со стороны родителей. Ребенок постоянно ощущает свою ненужность, обделенность лаской и любовью и поэтому, вырастает озлобленным, агрессивным.

К причинам индивидуально-психологического характера относят:

1. Подражание более старшим подросткам или авторитетным сверстникам. Если кто-то из их окружения употребляет спиртное или наркотики, то из-за стремления к подражанию остальные тоже начинают пробовать алкоголь или наркотически действующие вещества.

2. Стремление соответствовать значимой для подростка группе сверстников. Группирование со сверстниками – свойство подросткового возраста. Собираясь в группе, многие подростки не могут придумать себе какого-то интересного занятия. Они сидят во дворе, брэнча на гитаре или слушая музыку. Рано или поздно «для настроения» или «для смелости» они начинают употреблять спиртное и принимать наркотиче-

ские вещества. Если кто-либо из членов группы отказывается пить со всеми, он становится предметом насмешек, что очень болезненно для столь уязвимого возраста. Поэтому подростки легко поддаются отрицательному влиянию.

3. Аномальные черты личности (гедонизм, авантюризм, завышенная или заниженная самооценка, повышенная конформность, неустойчивость характера). Именно личностные особенности вызывают отклонения в поведении, напряженность в социальных контактах, что, в свою очередь, может быть связано с возникновением у подростка потребности изменить свое психическое состояние. Следовательно, влечение подростка к употреблению психоактивных веществ является симптомом более общего личностного неблагополучия.

4. «Протестные» реакции («назло»), направленные против старших (родителей, педагогов).

5. Попытки нейтрализовать отрицательные эмоциональные переживания.

6. Подчинение давлению и угрозам.

7. Любопытство.

Другие факторы риска связаны с взаимодействием детей с социальными объектами вне семьи (школа, сверстники и общество). Вот некоторые из этих факторов[2]:

- неумеренно робкое или агрессивное поведение в классе;
- неудачное участие в школьных мероприятиях;
- неспособность справиться с общественными задачами;
- принадлежность к "отвергнутым" или к тем, кто находится в контакте с "отвергнутыми" детьми;
- позитивное отношение к поведению употребляющих психоактивные вещества в школе, среди сверстников и в обществе.

Существует и группа защитных факторов, которые не всегда являются абсолютно противоположными факторами риска. Их влияние также неравномерно в процессе развития. Наиболее характерные защитные факторы включают[2]:

- крепкие семейные узы;
- положение, когда родители следят за своими детьми, постоянно вовлечены в их жизнь и преподают им ясные правила поведения внутри семьи;
- успех в школьных мероприятиях;
- крепкая связь с социальными - например, семьей и школой, религиозными общинами;
- соблюдение окружающими общепринятых норм в употреблении психоактивных веществ.

Таким образом, аддиктивное поведение рассматривается как одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со зло-

употреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации. Наиболее часта и наиболее существенна такая форма аддиктивного поведения как химическая зависимость: алкоголизм, наркомания, токсикомания и курение. Причины аддиктивности несовершеннолетних сложны и многоаспектны. Сочетание различных факторов возникновения психической зависимости от алкоголя или наркотиков, интенсивность их влияния, имеют значение, однако, главная роль принадлежит все же переживанию подростком своей жизненной ситуации. Именно этим и объясняются реальные факторы и жизненные наблюдения, когда один ребенок из самой неблагоприятной среды, отрицательной семейной атмосферы, вырастает достойным человеком, а другой, из вполне благополучной, обеспеченной семьи, занимающей довольно высокое социальное положение, становится наркоманом или алкоголиком.

Список цитированных источников

1. Ураков, И. Г. Алкоголь: личность и здоровье: научно-популярная медицинская литература / И.Г. Ураков. – М.: Медицина, 2005.
2. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития: Обзор. психiatr. и мед. психол./ Ц.П. Короленко. – М.: Просвещение, 2001.
4. Рожков, М. И. Профилактика наркомании у подростков: учеб. методическое пособие, психология для всех / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: Гуманитарное издание центра ВЛАДОС, 2007.
5. Толстых, Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки: вопросы психологии / Н.Н Толстых. – 2-е изд. Мн.: Амалфея, 1997.
6. Еникеева, Д.Д. Популярная психиатрия / Д.Д. Еникеева. – М.: Аст-Пресс, 1998.
7. Хомик, В.С. Отношение ко времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклонение поведения / В.С. Хомик, А.А. Кроник. – 1-е изд. Мн.: Асар, 1988.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Курякова М.Р.
УО «ГОСШ № 45», г. Витебск

Главная цель внедрения информационных технологий в образовательный процесс – повышение его качества и эффективности. Применение компьютеров в учебном процессе делает знания учеников более прочными и глубокими, повысит их способности к самообучению. При этом обязательно должны сократиться временные издержки на получение заданного результата.

Во-первых, следует добиваться того, чтобы на всех этапах учебной деятельности информационные технологии заняли адекватное место. Например, эффективность объяснения нового материала при помощи мультимедийной презентации значительно выше, чем эффективность чтения учениками во время урока текста учебника.

Во-вторых, необходимо умело сочетать традиционные формы работы и применение информационных технологий, например, распечатать и отдать ученику подробный анализ компьютерного тестирования или подготовленную к уроку презентацию. На основе анализа выявленных пробелов в знаниях можно организовать внеплановое повторение пройденного материала (поддерживающее занятие).

Ещё одной важной задачей становится формирование информационной культуры педагогов. Она не ограничивается знанием основных программных пакетов и умением с их помощью решать профессиональные задачи. В первую очередь педагог должен осознать место информационных технологий в процессе обучения, сопоставить их со своими педагогическими и методическими пристрастиями и приоритетами. Он должен научиться применять компьютер там и тогда, когда это эффективнее всех других форм.

1. ПОДГОТОВКА К УРОКАМ. Сегодня, чтобы быть на высоте и соответствовать требованиям времени, добросовестный учитель должен стать учителем-исследователем. Во-первых, потому, что современная школа является школой вариативной. По каждому предмету предлагается целый набор учебных программ, со своей логикой изложения учебного материала, подборкой учебных заданий, набором используемых методических приёмов и образовательных технологий. Во-вторых, информационная революция предоставила всем желающим практически неограниченные возможности по поиску нужных сведений. Современный ученик, имеющий компьютер и выход в Интернет, часто оказывается более эрудированным в предметной области, чем его учитель. С учётом сказанного значимость подготовки учителя к урокам в современной школе значительно возросла.

Учителям должен быть предложен программный комплекс, который можно назвать «Генератор планов уроков». С его помощью учитель должен иметь возможность в полуавтоматическом режиме сформировать качественный план учебного занятия многоразового использования. Комплекс должен позволять интегрировать в один электронный документ разнородные сведения, различающиеся как по источникам, так и по форматам.

2. СОЗДАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ. Презентации, мультимедийные проекторы вошли в повседневную жизнь школы безболезненно и в последнее время становятся всё более популярными. Проектор может сделать более зрелищным и доступным не только урок, но и родительское

собрание, школьное или классное мероприятие, педагогический совет. Мои ученики с нетерпением ожидают уроков с использованием презентаций, ведь такой урок не только содействует лучшему усвоению программного материала, но и расширяет знания учеников за рамки программы, делает урок ярким, запоминающимся, подталкивает ребят к созданию собственных презентаций. Ведь, конечно лучше, когда вместо невыразительных чертежей на доске, тусклых плакатов и размахиваний руками ребёнок ежедневно в течение нескольких лет узнаёт новое в яркой, привлекательной форме.

3. КОМПЬЮТЕР НА УРОКЕ. Когда речь заходит о применении компьютера на уроке, возникает сразу несколько вопросов: целесообразность применения компьютера, различные подходы к организации уроков с использованием компьютера, средства для применения на уроках.

И так, целесообразность применения компьютера на уроке. Решение о применении техники на каком-то уроке каждый учитель принимает сам.

- Компьютер применяется там, где есть возможность автоматизировать деятельность и сэкономить время для обработки результатов (всевозможные контролирующие и тестирующие программы).

- Компьютер применяется для обучения. Здесь речь идёт о применении всевозможных обучающих программ, к выбору которых нужно подходить очень ответственно. Не все программные продукты, производимые сейчас, имеют хорошие рекомендации. В Интернет постоянно публикуется рейтинги образовательных ресурсов, отзывы тех, кто пользовался теми или иными программными средствами. Применять или нет обучающие программы, какие применять – принимает решение сам учитель. Сколько применять – в соответствии с санитарными нормами.

- Компьютер применяется для демонстрации.

При организации уроков с использованием компьютера использую различные подходы:

Используется один компьютер. Как правило, для демонстрации при объяснении нового материала, показа моделей, опытов, которые опасно проводить в реальной жизни. Используется компьютерный класс. Применяется обычно для контроля знаний учащихся, когда за короткое время большое количество учеников проверяют свои знания, или для обучения учащихся.

Средства применения на уроках – использование готовых мультимедийных программ или (и) презентаций. Вся совокупность педагогических программных средств, мною используемых на уроках, можно разделить на: обучающие программы, развивающие игры, программы – тренажёры (обычно контролируют правильность ответа и время, затраченное учеником), контролирующие программы, электронные учебники, энциклопедии, базы данных (наборы данных: текстовых, графических, звуковых, видео) и средства для просмотра и прослушивания этих данных.

Компьютер применяю на следующих этапах урока и учебного процесса в целом: этап объяснения нового материала; этап первоначального закрепления материала; этап контроля и проверки знаний.

Например, урок объяснения нового материала.

- a. Актуализация знаний.
- b. Объяснение нового материала с демонстрацией на компьютере (используется один компьютер и компакт-диск).
- c. Первоначальное закрепление.
- d. Подведение итогов.

Существует две организационные формы, в которых может происходить знакомство с новым учебным материалом:

- новый учебный материал подаётся учителем;
- новый учебный материал изучается самостоятельно.

Учитель может подать новый материал в форме создания и решения проблемных ситуаций или в какой-то другой форме. Эффективным и удобным средством является проектор и соответствующим образом структурированный и подобранный учебный материал. Это могут быть учебные презентации, фрагменты электронных учебников, энциклопедий или справочников и т. п. Главное достоинство этой формы – наличие эмоционального заряда, который передаётся учителем, возможность по реакции учеников корректировать по ходу изложение материала. Самостоятельно новый материал ученик может изучать по учебным пособиям или с помощью компьютера. Если новый материал изучается при помощи компьютера, требования к используемому программному обеспечению существенно возрастают. При любой форме подачи нового учебного материала, для того, чтобы он был хорошо усвоен, необходимо наличие соответствующих знаний и умений учеников. По этой причине перед тем, как предложить новый материал, нужно обязательно проанализировать степень готовности учеников к его восприятию. И если есть серьезные пробелы, лучше потратить время на их усвоение.

Урок контроля и проверки знаний:

1. Творческая работа (индивидуально или по группам) – 20-25 минут.
2. Компьютерное тестирование (используется компьютерный класс) – 10 минут.
3. Подведение итогов.

Урок повторения пройденного материала:

1. Актуализация знаний.
2. Творческие лаборатории (по парам или по группам поиск информации на компакт-диске или в Интернете на заданные темы – используется компьютерный класс).
3. Рассказ о найденной информации с демонстрацией на компьютере (используется один компьютер и видеопроектор).
4. Подведение итогов.

Для проведения такого урока требуется класс с хорошей подготовкой в области информационных технологий.

Система использования информационных технологий в образовательном процессе представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Система использования информационных технологий в образовательном процессе

ГДЕ	ДЛЯ ЧЕГО	ЧТО	КАК
На уроке контроля знаний, повторения и закрепления. На этапе первоначального контроля.	Для автоматизации процесса и экономии времени обработки данных.	Контролирующие и тестирующие программы.	Компьютерный класс.
На уроке объяснения нового материала.	Для обучения	Обучающие программы	Компьютерный класс
На уроке объяснения нового материала, повторения и обобщения.	Для демонстрации при объяснении нового материала	Готовые программные средства: показ опытов, моделей, лекций	Один компьютер, видеопроектор
На внеклассных мероприятиях	Для демонстрации материала	Мультимедийные средства	Один компьютер и видеопроектор

Таким образом, практика проведения открытых уроков показала, что информационные технологии – это не монотехнологии, их предпочтительно использовать в сочетании с фрагментами и методами других технологий. Использовать ИТ необходимо продуманно, методически грамотно, а не просто отдавая дань моде. И, конечно же, ключевой фигурой образовательного процесса всегда был, есть и будет учитель. Учитель-творец! Каждый урок – его звездный час. Каждая удача – его достижение. Каждый промах – его путь к познанию. Учительская профессия – самая выдающаяся из многих. Она приобретается однажды и совершенствуется всегда.

ВЛИЯНИЕ ПРИТЯЗАНИЙ И ОЖИДАНИЙ СУПРУГОВ В БРАКЕ НА РЕПРОДУКТИВНУЮ ФУНКЦИЮ СЕМЬИ

Н.В. Лавринович

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

Проблемы семьи и внутрисемейных отношений были актуальны всегда. Особый интерес к вопросам семейной жизни появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи, что отражают работы Г.М. Андреевой, Н.А. Волкова, А.Н. Обозова, Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, О.С. Сермягина, А.Н. Ташева, Т.А. Семикина, А.К. Дмитренко, и др.

Базисом для счастливого супружества является совместимость. Счастливая семья – это усилия и еще раз усилия, неустанная работа души и ума, которые необходимо прилагать обоим супругам постоянно, ни забывая, ни на минуту о том, что вознаграждением будут эмоциональное тепло, поддержка, забота и взаимопонимание в браке. Выделяют следующие уровни совместимости [2]:

1) ценностно-ориентационное единство, совместимость жизненных ценностей, устремлений, идеалов, интересов, убеждений (чем больше совпадают, тем легче людям понять друг друга, тем выше совместимость);

2) согласованность функционально-ролевых ожиданий, представлений человека о своих ролях и функциях в данном союзе;

3) совместимость индивидуально-психологических характеристик людей.

Исследователь брачно-семейных отношений В.П.Шейнов считает, что виды совместимости супругов можно представить в виде иерархии [1]: 1) единство ценностей, 2) согласованность ожиданий, 3) совместимость темпераментов и характеров.

Нижний уровень определяется природными качествами супругов, средний и верхний формируются средой и воспитанием. Главный признак устойчивого брака – это искусство супругов уступать друг другу. Уступать легче, когда это делается во имя общей цели. Такой целью и являются общие ценности в жизни. Особое внимание вызывает согласованность ролевых ожиданий, т. к. их несоответствие чаще всего оказывается причиной неуспеха супружества.

Муж и жена могут иметь разные ожидания от супружества и по-разному представлять себе свою семейную жизнь. И вся эта жизнь изначально строится на распределении обязанностей, и чрезвычайно важно решить вопрос об оптимальном разделении их между супругами. Причем распределять домашние обязанности следует в соответствии с желаниями и возможностями каждого супруга, чтобы выполнение их не превратилось в тяжелое бремя. Вместе с тем только от самих супругов зависит согласованность представлений о функционально-ролевом назначении и обязанностях каждого из них.

Систему семейных ролей в соответствии с важнейшими функциями семьи выделяет Ковалев С.В. [3]: ответственный за материальное обеспечение семьи; хозяин – хозяйка; ответственный за поддержание родственных связей; организатор семейной субкультуры; организатор развлечений; семейный психотерапевт; любовный партнер; воспитатель. Очень важно правильно осознавать уместность роли, которую избирает каждый из супругов, ее соответствие ситуации и согласованность с предпочтениями друг друга. Наряду со стремлением согласовать свое поведение с ролевыми ожиданиями брачного партнера, в

семейной жизни важно не забывать и о собственных желаниях и установках. Если члены семьи по-разному понимают свои роли и предъявляют друг другу несогласованные, отвергаемые ожидания и соответствующие им требования, семья является заведомо мало совместимой и конфликтной [4].

В большинстве случаев, считают М.С. Мацковский и Т.А. Гурко семьи ориентированы на равномерное распределение обязанностей, а также равномерное участие в решении всех семейных проблем. Семья не является чем-то статичным, с течением времени она меняется. Для описания изменений, происходящих с семьей на протяжении всего ее существования, используется понятие «жизненный цикл семьи» [4]. Существуют различные возрастные рамки для каждой фазы жизненного цикла семьи. В.А. Сысенко предложил следующую группировку стадий [5]: совсем молодые – до 4 лет; молодые – 5-9 лет; средние – 10-19 лет; пожилые – 20 и более лет. В процессе развития семейно-брачных отношений выделяют периоды «спада в отношениях», которые характеризуются нарастанием чувства неудовлетворенности друг другом, у супругов обнаруживаются расхождения во взглядах, возникает молчаливый протест, ссоры, ощущения обманутых надежд и упреки.

Проблема совместимости супружеских ожиданий и притязаний взаимосвязана с репродуктивной функцией семьи. В настоящее время для Беларуси проблема сохранения здоровья приобретает особую актуальность, особое внимание обращается на репродуктивное здоровье. Оно предполагает, что человек может вести удовлетворительную и безопасную половую жизнь, что он способен рожать детей и свободен выбирать, при каких условиях, где и как часто это делать. Репродуктивное здоровье – система действий и отношений, опосредующих рождение или отказ от рождения ребенка в браке. Выделяют следующие типы репродуктивного поведения: многодетное (5 и более детей); среднететное (3-4 ребенка); малодетное (1-2 ребенка); бездетное (вынужденное или осознанное) [3].

В середине XVIII в. шведский ученый-демограф П.В. Варгентин отметил, обстоятельство, что браки имеют неодинаковое число детей, проистекает вследствие различий в местностях и физических условиях, но больше всего зависит от различий в экономических условиях и политическом устройстве. В условиях распространения регулируемого деторождения и низкой детской смертности влияние социально-экономических условий на число рожденных детей в семье стало определяющим. К социально-экономическим факторам рождаемости относятся: денежный доход семьи; жилищные условия семьи; образованность и уровень занятости женщин; физические возможности; социальные гарантии семьи.

Кризисное общество не может в полном объеме выполнять свою биологическую функцию – продолжение рода. Семья, не имеющая социально-экономических возможностей, тоже не в состоянии выполнять свои специфические функции. Это привело к уменьшению потребности семьи в числе детей и, как следствие, массовой малодетности семей.

Гипотеза проведенного исследования: ролевые ожидания и притязания в браке зависят от возраста супругов и их репродуктивного здоровья.

В ходе проведенного исследования получены следующие результаты.

1. У супругов в возрасте до 30 лет доминирующее место занимает интимно-сексуальная среда, у женщин это отношение выражено в меньшей степени. С возрастом значимость сексуальной сферы супругов ослабевает.

2. С возрастом для мужчин становится более важным факт общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения со своей избранницей. Результаты испытуемых женского пола прямо противоположны: с возрастом для женщин становится менее важным факт общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения со своим избранником.

3. У мужчин всех возрастов наблюдается тенденция к перекладыванию бытовых вопросов на партнершу, они склонны предъявлять к ней более высокие требования в организации быта, и придают большое значение хозяйственно-бытовым умениям и навыкам. Результаты испытуемых женского пола рисуют иную картину: в возрасте до 30 лет они склонны брать на себя все бытовые вопросы и предъявляют минимум требований к своим избранникам, не придавая большого значения хозяйственно-бытовым умениям и навыкам партнера. В более взрослом возрасте женщины считают, что хозяйственно-бытовыми вопросами должны заниматься оба партнера наравне.

4. У мужчин всех возрастов наблюдается тенденция к перекладыванию родительских функций на женщину, и чем мужчина становится старше, тем у него больше тенденция к избеганию родительских функций. Результаты испытуемых женского пола отражают аналогичную картину: у женщин всех возрастов наблюдается тенденция к перекладыванию родительских функций на своего партнера. В отличие от мужчин, у женщин не наблюдается спадов и подъемов в ценности родительских обязанностей.

5. Мужчины не придают большого значения профессиональным интересам своей партнерши, они считают, что женщина не должна вести активную общественную жизнь, но сами они должны активно участвовать в социальной работе. В зрелом возрасте мужчины наоборот считают, что их партнерша должна иметь серьезные профессиональные

интересы, им становится важно, как оценивают на работе профессиональные качества их избранниц. Женщины имеют полную согласованность с результатами мужчин.

6. Мужчины всех возрастов считают, что женщина должна брать на себя роль эмоционального лидера, это значит, по мнению мужчин, что женщина должна оказывать им моральную и эмоциональную поддержку в нужных ситуациях. Женщины готовы брать на себя часть вопросов, связанных с эмоциональной и моральной поддержкой;

7. Мужчины с возрастом все меньше обращают внимание на свой внешний облик. Зато, чем старше мужчина, тем большее значение он начинает обращать на внешние данные женщин. Результаты испытуемых женского пола несколько иные: с возрастом женщина все меньше внимания уделяет своему внешнему виду и больше обращает на внешний облик мужчин.

8. У женщин с возрастом карьерный рост и работа оказывают все меньшее влияние на количество детей в семье, для мужчин же этот факт не имеет значения.

9. С возрастом для женщин и мужчин эмоциональная атмосфера в семье все сильнее сказывается на их физическом здоровье.

10. Женщины и мужчины всех возрастов считают, что условия жизни в семье влияют на их умственное и социальное благополучие.

11. На половую жизнь испытуемых мужского пола всех возрастов влияют хозяйственно-бытовые проблемы в семье. Зато чем старше женщина, тем меньшее значение она уделяет данной проблеме и тем меньше она сказывается на ее сексуальной жизни.

12. Как мужчины, так и женщины всех возрастов считают, что заболевания репродуктивной системы могут возникать из-за несогласованности между супругами в интимно сексуальной сфере.

Таким образом, притязания и ожидания в браке зависят от возраста партнеров и влияют на репродуктивную функцию семьи.

Список цитированных источников

1. Зритнева Е.И. Семейведение. – Москва: Гуманитар. Издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 246 с.
2. Олиферович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Валента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – Спб.: Речь, 2006. – 360 с.
3. Полякова И.Ю. Искусство быть вместе: мужчина и женщина: искусство взаимоотношений: искусство быть родителем. – Москва: Амрита – Русь, 2006. 240 с.
4. Посысоева Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – Москва. Издательский центр ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004 – 320с.
5. Целуйко В.М. Психология современной семьи: Книга для педагогов и родителей. – Москва: Гуманит. Издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Лантух

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.А. Каратерзи**

На сегодняшний день актуальным вопросом в школе является повышение эффективности обучения. Это связано в первую очередь с тем, что год от года растет объем информации, которую ученики должны освоить. Большое внимание при этом уделяется проблеме мотивации. Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Мотивация широкое понятие, включающее в себя потребности, цели, намерения, стремления, в том числе и мотив. Мотивация поведения человека может быть сознательной и бессознательной. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Мотив более узкое понятие, одной из главных диспозиций данного понятия является потребности. Различают духовные, материальные и социальные потребности.

Развитие мотивации учения, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях – он включается в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности. Важную роль играют мотивы долга и ответственности, которые первоначально не осознаются детьми, хотя реально этот мотив проявляется в добросовестном выполнении заданий учителя, в стремлении выполнять все его требования. Также одной из главных особенностей мотивации к учебной деятельности школьников является мотивация, связанная с овладением прежде всего способом деятельности.

Выделяются следующие механизмы формирования учения младших школьников: содержание учебного материала, организация учебной деятельности. В организации учебной деятельности выделяется мотивационный этап, операционально-познавательный этап, рефлексивно-оценочный этап. Условиями формирования мотивации учения являются: влияние коллективных форм учебной деятельности, значение оценки в становлении мотивации учебной деятельности. Особую роль играют методы проблемно-развивающего обучения (создание учебно-проблемных ситуаций).

Проблема мотивации в психологии исследуется достаточно широко такими психологами, как Е.П. Ильин, О.С. Анисимов,

Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукин, С. Занюк, Н.Г. Морозова. По мнению А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера – это ядро личности [4]. «В системе мотивов, – пишет Л.И. Божович, – побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса» [5, с.142].

Младшие школьники уже могут в какой-то мере управлять своим поведением на основе сознательно принятого намерения. Намерение выступает как мотив, побуждающий ребенка действовать. Для того чтобы возникло намерение, необходимы мотивированная постановка цели учителем и принятие этой цели учеником. Сложность исследования мотивации, как пишет Г.А. Балл, обусловлена тем, что учащийся побуждается к учению целым комплексом мотивов, причем не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие [7].

При проведении исследования мы воспользовались методом тестирования посредством «Методики изучения школьной мотивации учащихся начальных классов» Н.Г. Лусканова. При обработке полученных данных мы прибегли к использованию стандартных методов математической статистики.

При анализе результатов эмпирического исследования, мы установили следующее: из 36 испытуемых, у 6 детей высокий уровень школьной мотивации (16%) т.е. данные испытуемые положительно относятся к школе; предъявляемые требования воспринимают адекватно; учебный материал усваивают легко; полно овладевают программой, прилежны; внимательно слушают указания учителя; выполняют поручения без внешнего контроля; проявляют интерес к самостоятельной работе, всем предметам; поручения выполняют охотно; занимают благоприятное статусное положение в классе; внутренняя мотивация учения; высокий уровень адаптации к школе.

У 27 детей средний уровень школьной мотивации (75%) – положительное отношение к школе, но внешняя мотивация; понимают учебный материал; усваивают основное в программе; самостоятельно решают типовые задачи; внимательны при выполнении заданий, поручений, указаний, но требуют контроля; сосредоточены по интересу, готовятся к урокам, поручения выполняют; дружат со многими детьми в классе; средний уровень адаптации к школе.

Низкий уровень школьной мотивации отмечен нами у 2 (5%) детей, при этом отмечается положительное отношение к школе, но с преобладанием игровой мотивации; понимают материал; учебный материал усваивают фрагментарно; к самостоятельным заданиям не проявляют интереса; требуют контроля и помощи; дружат со многими детьми в классе; средний уровень адаптации к школе.

Таким образом, поставленная нами гипотеза, что у младших школьников внешняя мотивация учебной деятельности, подтвердилась.

Список цитированных источников:

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 562 с.
3. Балл, Г.А. Мотив: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 4. – С. 56-65.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1971. – 460 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 249 с.
6. Анисимов, О.С. Потребности и мотивы: сущность и типология / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – №1. – С. 229-236.
7. Балл, Г.А. Мотив: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 4. – С. 56-65.

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ж.А. Ланцунцевич

Научный руководитель
старший преподаватель **М.В. Швед**

Среди многообразия проблем современной специальной психологии проблема коммуникации является одной из наиболее значимых и актуальных. Коммуникация выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности и его жизни в обществе. Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, испытывают трудности в общении. Речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех ее компонентов от фонематического до семантического уровня. Многие исследователи (Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова и др.) отмечали, что формирование речи детей данной категории резко отстает от нормы и характеризуется аграмматичностью, костноязычием, ограниченностью запаса слов, короткой фразой. Как следствие, речевые связи не могут играть активной роли в общении и регуляции поведения ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способ-

ствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды деятельности [1]. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемышлительных средств, способствуют возникновению детей с интеллектуальной недостаточностью речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Проблемами формирования коммуникативной стороны речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью занимался ряд отечественных и зарубежных авторов: Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, У. Кристен, Л. Ньюканен, Х. Рюкле др. Подчеркивая сложность процесса общения, большинство исследователей характеризует его структуру путем выделения трех взаимосвязанных сторон общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Дж. Морено, А.У. Хараш и др.). Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами (Г.М. Андреева, Э. Берн, Н.Н. Богомолова, А.А. Брудный, И.А. Зимняя, Ю.С. Крижанская, Г.М. Кучинский, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, В.П. Третьяков и др.). Интерактивная сторона общения, характеризующая взаимодействие между людьми, заключается в непосредственной организации их совместной деятельности (Г.М. Андреева, Э. Берн, Н.Н. Богомолова, Ф.М. Бородкин, Ю.С. Крижанская, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Л.А. Петровская, Л.И. Уманский, А.У. Хараш, Т. Шибутани, Я. Щепанский и др.). Перцептивная сторона общения характеризует процесс межличностного восприятия, познание друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, К.Е. Данилин, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Б.Ф. Поршнев, Т.Г. Стефаненко).

В педагогической теории и практике (Е.Н. Ильин, О.М. Казарцева, Т.А. Ладыженская, Н.Н. Светловская и др.) особое внимание уделяется: четкости постановки вопросов; умению слышать ответ, быстро реагировать на него и в случае необходимости перестраивать формулировку вопроса; умению управлять диалогом, «не уходить» от главной для данного момента и для урока в целом дидактической задачи. Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальными нарушениями, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов); ме-

тодике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Вярнен, Е.И. Разуван, Л.Н. Шипицына и др.).

Характерным для школьников с интеллектуальной недостаточностью является дефицит универсальных коммуникативных умений (слушать собеседника, реагировать на его вопросы, начинать, поддерживать и завершать разговор, выражать свою точку зрения, извлекать нужную информацию при чтении и слушании, использовать эту информацию в собственных высказываниях, общаться в письменной форме). Поэтому обучение детей с рассматриваемой категории должно иметь подлинно практическую направленность, т.е. ему следует ориентироваться на формирование социально значимых умений и навыков, владение которыми позволит выпускнику вспомогательной школы максимально реализоваться в самостоятельной жизни, занять адекватное своим возможностям положение в обществе.

Интеллектуальные и речевые особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью отрицательно сказываются на их общении как между собой, так и с окружающими людьми. Несовершенство речевого развития, фрагментарность и неполнота знаний, неумение анализировать обстановку, малый опыт общения и своеобразие личностных проявлений тормозят развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых школьников. Ограниченность вербальных контактов препятствует приобретению знаний и представлений об окружающем мире, затрудняет их социальную адаптацию. Таким образом, подтверждается необходимость целенаправленного формирования коммуникативной функции речи умственно отсталых детей в процессе школьного обучения.

В процессе коррекционного обучения и воспитания особое значение имеет формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью умений создавать устные речевые высказывания. Основное внимание в специальном обучении уделяется развитию речевых умений, позволяющих школьникам создавать высказывания, построенные по правилам литературного языка. К высказываниям учащихся данной категории предъявляются требования смысловой развернутости и правильного лексико-грамматического оформления.

Ряд исследователей отмечают тот факт, что успешность создания учащимися с интеллектуальной недостаточностью устных речевых высказываний во многом зависит от мотивации речепорождения, которая определяется и особенностями коммуникативной ситуации (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, Л.Ю. Долгих и др.). В ситуациях эмоционально значимого общения создается благоприятная внутренняя мотива-

ция, что положительно сказывается на разворачивании смысловых планов устного высказывания [2, 3]. При таких условиях этапы речевой деятельности протекают более естественно и непринужденно (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Е.И. Негневицкая и др.). Во вспомогательной школе толчком к созданию детьми устных высказываний часто является требование учителя, реже – намерение самих учащихся. Нередко построение правильного предложения становится для ученика более важной задачей, чем выражение собственной мысли. Привыкая к личностно немотивированным требованиям к высказыванию, ребенок либо научается автоматически выдавать то, что от него хотят, либо не может двинуться с места, беспокоясь о соблюдении всех правил оформления речи. Такая ситуация лишает школьников с интеллектуальной недостаточностью возможности отработать образцы непринужденной спонтанной речи, поскольку общение с учителями и воспитателями скорее относится к официально-деловой сфере.

Словарный запас, которым располагают учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, особенно в младших классах, весьма ограничен. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов и низкий уровень словесно-логической памяти [4]. Скудность словаря создает трудности при общении ребенка с интеллектуальной недостаточностью с окружающими его людьми: возникают сложности в понимании обращенной к нему речи и в построении собственных высказываний. Наряду с этим возникает неправомерно частое использование одной и той же группы слов, что делает речь однообразной, шаблонной.

Ряд авторов подчеркивает, что если речь и связанное с ней вербальное общение ребенка с интеллектуальной недостаточностью не развиты или развиты крайне пассивно, следует использовать невербальное общение. Роль невербальных средств общения с людьми, у которых имеются нарушения интеллекта, выступает с особой ясностью, так как умение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение с другими людьми: непонимание другого часто становится причиной страха, отчужденности, враждебности, возможность выразить свои мысли и чувства посредством мимики, способна заменить обычную речь [5]. Мимика, жесты, пантомимика – являются важными помощниками в общении у лиц с нарушением интеллекта. Поэтому необходимо мягко и настойчиво воспитывать культуру владения элементами невербального общения. Они должны эмоционально дополнять речь школьника. Понимание средств невербального общения и овладение ими помогут школьникам с

нарушением интеллекта стать интересными в общении, познавать людей, завоевывать друзей.

Особенности речевой коммуникации школьников с интеллектуальной недостаточностью, влияющие на процесс их социальной адаптации, требуют организации специальной коррекционной работы с данной категорией детей, что и станет объектом нашего дальнейшего научного исследования.

Список цитированных источников

1. Комарова, С.В. Активизация диалогической речи детей среднего и старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова [и др.] // Логопед. – 2006. – № 4. – С. 18-26.
2. Ильина, С. Ю. Специальные принципы организации системы речевого развития умственно отсталых старшеклассников / С.Ю. Ильина // Дефектология [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2006/1020>. – Дата доступа 12.02.2009.
3. Комарова, С. В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Комарова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 46-49.
4. Нодельман, В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман [и др.] // Дефектология. – 2008. – № 6 – С. 5-13.
5. Печерский, В. Г. Психолого-педагогическая поддержка развития способностей к продуктивному межличностному взаимодействию у подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью / В.Г. Печерский // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 3-9.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О.П. Лышко

Научный руководитель –
старший преподаватель **М.В. Швед**

Экономическое образование стало предметом исследования применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью сравнительно недавно. Этому есть объяснение. Хотим мы того или нет, но рыночные отношения вошли в нашу жизнь, общественную, школьную, семейную. В результате чего у детей с интеллектуальной недостаточностью возникает много трудностей при адаптации к самостоятельной жизни и социализации.

Говоря о содержании экономического образования учащихся, А.С. Нисимчук утверждает, что его «можно определить как систему экономических знаний, определенных навыков и умений, направленных

на выработку экономического сознания личности, развитие его экономического мышления» [1, с. 15]. Из этого высказывания следует, что полученные экономические знания должны переходить в убеждения, что должно стать своеобразным стержнем экономической деятельности человека. Экономическое образование может реализовываться следующими путями:

1. Интеграция экономики с математикой или технологией, где экономические знания будут находить практический выход (математические расчеты, качества личности – трудолюбие, предприимчивость, экономность).

2. В рамках отдельных курсов, для которых разработаны и рекомендованы Министерством образования авторские разработки.

Преподавание математики обеспечивает возможность продвижения учащихся в овладении элементарными математическими знаниями и, связанными с ними, экономическими понятиями, которые в дальнейшем помогут выпускникам вспомогательных школ достаточно успешно адаптироваться на производстве, в коллективе, в повседневной жизни при современных экономических условиях. Решение задач с экономическим содержанием помогает воспитывать чувство патриотизма, развивать способность анализировать ситуацию в реальной жизни и принимать самостоятельные решения.

Следует отметить, что качество усвоения экономических понятий школьниками с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от степени подготовленности учителей, от их желания и умения донести эти знания до ребенка. Но работа с учениками, которые по особенностям психической деятельности существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников, а также отсутствие практического инструментария по обеспечению образовательного и воспитательного процессов, способствующих формированию у детей экономических понятий – вызывают у олигофренопедагогов проблемы, связанные с формированием экономических понятий на уроках математики. Можно выделить следующие особенности экономического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- 1) слабая освещённость в вопросах личного потребления всех материальных благ;

- 2) недостаточная степень знаний о том, сколько стоят окружающие вещи, продукты питания;

- 3) недостаточность знаний при ответе на вопросы (например, что надо учитывать при покупке продуктов питания?);

- 4) недостаточная ориентировка в хозяйственно-бытовых и хозяйственно-денежных вопросах;

- 5) недостаточная ориентировка в понятии «разумные потребности»;

б) отсутствие навыков и умений рационально распределять доходы;

7) низкий уровень счётных операций, плохая ориентировка в мерах (вес, объём);

8) ограниченное, неадекватное толкование таких понятий как экономичность, бережливость.

Исходя из особенностей экономического воспитания, можно выделить его основные задачи: формирование экономического мышления; привитие навыков рационального использования энергоресурсов, бюджета, времени; формирование разумных потребностей; формирование представлений о собственности, профессиональной деятельности; развитие представлений об экономике; развитие экономической культуры детей; приобщение к миру экономических ценностей (т.е. к тому, что делает жизнь человека достойной, комфортной, благоприятной и создает ту предметно-развивающую среду, которая благотворно сказывается на полноценном развитии человеческой личности); обеспечение эффективной деятельности.

Задачи экономического воспитания реализуются в следующих сферах обучения: освоение основ знаний о современной экономике, принципах и закономерностях ее функционирования, умений экономической деятельности; самосознания – осмысление своего индивидуального потенциала, формирование осознанного гражданского экономического поведения; мотивации – развитие интереса к проблемам экономики страны и семьи, постоянной потребности в новых знаниях, стремления к самовыражению и самореализации, что должно стать средством социальной защиты, адаптацией к условиям рынка.

Реализация задач экономического воспитания в учебном процессе возможно через: 1) интеграцию экономики с учебными дисциплинами, где экономические знания будут находить практический выход (например, 1-ое отделение – математика, трудовое обучение, человек и мир, социально-бытовая ориентировка, литературное чтение, изобразительное искусство и др; 2-ое отделение – элементы арифметики, ориентировка в окружающем, социальная адаптация, санитарно-гигиенические умения и самообслуживание, человек и мир, изобразительная деятельность, предметно-практическая деятельность, хозяйственно-бытовой труд, трудовое обучение и др.); 2) организацию специальных курсов (по усмотрению администрации, например, «Гончарство Белоруссии», «Хлебопекарство», «Ткачество», «Бисероплетение» и др.), кружковой работы. В рамках изучаемых учебных дисциплин и специальных курсов во вспомогательной школе акцент делается на основные экономические понятия, связанные с жизненным опытом детей и основываются на настоящих и будущих экономических и социальных ролях («Я – личность и гражданин», «Я – собственник», «Я – потребитель», «Я – производитель», «Я – семьянин» и др.).

Решая задачи усовершенствования экономического образования на уроках математики, в Московской школе-интернате № 102 на базе 10-12 классов был введен курс обучения математики с элементами экономики. По мнению Е. Е. Колосовой этот курс должен помочь учащимся вспомогательной школы применять знания, умения и навыки, полученные ранее на уроках математики. Он позволяет учителю знакомить учащихся с такими сферами жизни, как работа, совершение покупок, разнообразными денежными расчетами; дает возможности для коррекции познавательной деятельности учащихся. Е. Е. Колосова считает, что «после курса обучения математике с элементами экономики умственно отсталым учащимся будет легче применять полученные знания к решению конкретных практических задач, с которыми учащиеся будут сталкиваться в повседневной жизни» [2, с.18].

Задачей курса математики с элементами экономики в 10-12 классах является реализация общих принципов социальной адаптации, жизненная значимость и практическая направленность деятельности учащихся вспомогательных школ. Этот курс должен помочь учащимся применять знания, умения, навыки, полученные ими ранее на уроках математики, лучше распознавать в явлениях окружающей жизни математические факты, применять полученные знания к решению конкретных практических задач, с которыми учащиеся будут сталкиваться в дальнейшей жизни. Е. Е. Колосова отмечает, что «овладение элементарными экономическими понятиями поможет выпускникам более успешно адаптироваться в быту и включиться в производственную деятельность» [3, с.37].

Решение на уроках математики арифметических задач с элементами экономики имеет немаловажное значение и способствует:

- знакомству с экономическими понятиями, выполнению мыслительных операций и арифметических вычислений;
- разнообразию урока, что помогает активизировать мыслительную деятельность, обогащает социально-нравственный опыт, расширяет представление об окружающем мире и словарный математический и экономический запас, закладывает первоначальные основы экономических знаний и способствует развитию качеств личности, необходимых в условиях рыночной экономики;
- воспитанию чувства патриотизма, развитию способности анализировать ситуацию в реальной жизни и принимать самостоятельные решения.

Для лучшего усвоения экономических понятий на уроках математики лучше использовать задания в занимательной форме, в условии которых вводятся любимые детьми сказочные, мультипликационные, телевизионные, литературные герои. Рекомендуется включать упражнения, которые выступают как самоконтроль, как подтверждение правильности выбора ответа на поставленные вопросы экономического содержания.

Интеграция математики и экономики способствует лучшему закреплению навыков письменных вычислений (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное и двузначное число) с натуральными числами и десятичными дробями; оперированию мерами стоимости, длины, массы, времени; решению простых задач на нахождение части от числа, процентов от числа и числа по его проценту; решению составных задач, требующих нескольких арифметических действий, в том числе и задач, для решения которых необходимо использовать знание зависимости между важнейшими величинами: ценой, количеством и стоимостью товара, площадью прямоугольника и длинами его сторон; вычислению периметра и площади прямоугольника. Работа в этом направлении обеспечивает возможность продвижения учащихся вспомогательных школ в овладении элементарными экономическими понятиями и математическими знаниями одновременно.

По мнению Н. И. Романовской, интеграция экономики и математики даёт положительные результаты, так как значительно увеличивает активность детей на уроке; развивает внутреннюю мотивацию к учению материала; усиливает познавательные мотивы; расширяет личный опыт учеников; преодолевает оторванность математики от реальной жизни; повышает качество и прочность знаний; приучает к бережливости, экономии, предприимчивости; повышает роль детей в семье (участие в планировании покупок, работе по дому). Г.П.Парначева отмечает, что «немаловажное значение для социальной адаптации имеет изучение на уроках вопросов бюджета семьи» [4, с.44]. И действительно, существует настоятельная необходимость знакомить таких детей с экономической жизнью семьи, правилами ведения домашнего хозяйства, рациональным расходованием средств.

Таким образом, экономическое образование детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики обеспечивает возможность продвижения учащихся в овладении элементарными экономическими понятиями, математическими знаниями и умениями, которые помогут детям с интеллектуальной недостаточностью успешно адаптироваться на производстве, в коллективе, повседневной жизни при современных экономических условиях.

Список цитированных источников

1. Нисимчук, А.С. Экономическое образование школьников / А.С. Нисимчук. – М.: Владос. –1991. – 206 с.
2. Колосова, Е. Е. Приёмы и методы формирования экономических понятий на уроке математики во вспомогательной школе // Е. Е. Колосова // Дефектология. – 2001. – № 4 – С. 37-38.
3. Колосова, Е. Е., Олейникова Н. П. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе 8 вида/ Е. Е. Колосова, Н. П. Олейникова // Коррекционная педагогика. – 2006. –№ 2. – С.17-19.
4. Парначева, Г.П. Формирование социальных умений на занятиях экономического практикума в сельской специальной школе восьмого вида / Г.П. Парначева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 43-45.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

А. А Магеря

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

В жизни каждого человека есть момент, когда приходится решать, где продолжить образование или куда пойти работать, т.е. практически выбрать профессию, свой жизненный путь. Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у человека внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Для того, чтобы установить какими качествами необходимо обладать для успеха в конкретном виде деятельности, надо уметь анализировать свои интересы и склонности, особенности внимания, памяти, воображения, мышления и характера [5].

Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности. Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Б.Д. Порыгин считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В.Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценки профессиональных качеств и отношении к ним. П.А. Шавир трактует это понятие, как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задачи профессионального самоопределения; осознание себя, как субъекта своей профессиональной деятельности. Подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия [4]. По мнению А.К. Марковой профессиональное самосознание включает: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание

себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеал положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции». У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации. При этом, как указывает А.К.Маркова, в процессе профессионализации меняется и профессиональное самосознание. Оно расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей. В большинстве исследований в качестве ведущих компонентов структуры самосознания рассматривается зависимость: 1) самосознания от ведущей деятельности предыдущего периода; 2) самосознания от возникновения рефлексии, осознания своей индивидуальности, открытия «Я»; 3) самосознания от профессионального самоопределения [3].

В плане исследования целостного процесса профессионального определения выделяют три направления. Сущность первого подхода заключается в том, что профессиональное самоопределение рассматривается как существенный и неотъемлемый компонент индивидуального профессионального становления личности. Так, выбор профессии личностью является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития.

Как считает Т.В.Кудрявцев профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре стадии: 1) формирование профессиональных намерений; 2) профессиональное обучение; 3) профессиональная адаптация; 4) частичная или полная реализация личности в профессиональном труде [1].

Цель проведенного исследования: изучить особенности профессионального самоопределения студентов младших курсов.

Гипотеза: личностная предрасположенность к профессиональной деятельности определила профессиональный выбор студентов младших курсов.

В исследовании приняло участие 23 студента 1 и 2 курсов биологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. Исследование проведено с использованием методики Е.А. Климова «Предпочтительные виды профессиональной деятельности» [2]. Методика состоит из пяти основных типов профессий и двадцати утверждений, ответив на которые, тестируемый подсчитывает суммы баллов в каждом из типов. Автор выделил пять больших групп: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знак», «человек-художественный образ», «человек-человек».

В ходе проведения работы получены следующие результаты: 8,7% опрошенных принадлежат к типам «человек-природа» и «человек-техника». Для людей типа «человек-природа» характерна работа с жи-

вотными, растениями, могут быть биологами, геологами, ветеринарами. Для людей типа «человек-техника» характерна работа радиотехниками, радиомеханиками, электромонтажниками, слесарем механосборочных работ. 17,3% опрошенных принадлежат к типу «человек - знаковая система», большинство профессий этого типа связано с переработкой информации. Это могут быть: программист, экономист, статистик, оператор ЭВМ, бухгалтер. К четвертому типу принадлежит 26,1% опрошенных. Большинство профессий этого типа связано с созданием и проектированием художественных произведений, это писатели, художники, модельеры, композиторы, скульпторы. К пятому типу относится большинство опрошенных 39,2%. К этому типу относятся следующие профессии: врач, фельдшер, медсестра, продавец, парикмахер, официант, все те профессии, работники которых работают в сфере обслуживания.

Таким образом, выдвинутая гипотеза личностная предрасположенность к профессиональной деятельности определила профессиональный выбор студентов младших курсов. Каждый по-своему видит свое место в выбранной профессии.

Список цитированных источников

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: М.: ПЕРСЭ, 2001.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. Психологи Отечества. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Маркова Г.К. Психология обучения подростка. М., 1975.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Воронеж, 1996.
5. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

И.И. Марудова

*Научный руководитель-
старший преподаватель* **Р.Р. Кутькина**

Студенческая жизнь начинается с первого курса. И потому успешная, оптимальная адаптация первокурсников к жизнедеятельности в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста. Дезадаптация введет к возникновению неблагоприятного эмоционального состояния, снижению самооценки, напряжению в межличностных отношениях, внутреннему конфликту. Состояние дезадаптации чревато общим угнетением физиологических систем и психики, нервными срывами, болезнями и даже суицидами.

Дезадаптированных студентов с полным основанием можно отнести к группе риска. Исследования показали, что студенты из групп риска имеют более низкие показатели успеваемости, чем адаптированные студенты, среди них более часты прогулы, отчисления из учебного заведения и т. д. [3]. Этим определяется исследовательский и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

Ситуация адаптации к новому образовательному пространству изначально предполагает круг специфических задач, связанных не только с самим фактом перехода из школы в вузовскую систему, но и приспособлением к новым условиям. Это, во-первых, проблема нахождения собственного места в новом коллективе и ситуации взаимодействия с членами группы; во-вторых, необходимость изменения привычного режима функционирования – школьное расписание и школьный распорядок дня существенно отличается от вузовского; в-третьих, большие изменения связаны с перестройкой эмоциональных переживаний в рамках нового статуса, приобретением новых ролей [3]. Согласно современным представлениям, эффективная социально-психическая адаптация зависит от способности субъекта изменять свои психические образы, приспособляя их к новой действительности. Для совладания с возросшим числом конфликтов внешнего и внутреннего плана молодые люди вынуждены более интенсивно использовать механизмы психологической защиты и соответствующие формы защитного поведения, в том числе и деструктивные [1].

Концепция психологической защиты была и остается одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и в теорию психологической адаптации. Как научный факт феномен психологической защиты, будучи зафиксирован в парадигме психоаналитических теорий, позже активно изучался в различных ответвлениях глубинной психологии [4].

Впервые Фрейдом подробно описано функциональное назначение защиты и ее цель. Она заключается в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризованными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.

Опираясь на изученную литературу, результаты исследования, дадим короткие синтетические характеристики каждому из основных механизмов в порядке их предъявления [2]. В эти характеристики включены также проявления функционирования механизмов защиты на интрапсихическом уровне, такие как защитное поведение в норме, соответствующие акцентуации характера, возможные девиации, типы ролей в группе.

Проекция – сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. Проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как рациональную основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Различают атрибутивную проекцию (бессознательное отвержение собственных негативных качеств и приписывание их окружающим); рационалистическую (осознание у себя приписываемых качеств и проецирование по формуле «все так делают»); комплиментарную (интерпретация своих реальных или мнимых недостатков как достоинств); симулятивную (приписывание недостатков по сходству, например, родитель – ребенок).

Особенности защитного поведения в норме: гордость, самолюбие, эгоизм, злопамятность, мстительность, обидчивость, уязвимость, обостренное чувство несправедливости, заносчивость, честолюбие, подозрительность, ревнивость, враждебность, упрямство, несговорчивость, нетерпимость к возражениям, тенденция к уличению окружающих, поиск недостатков, замкнутость, пессимизм, повышенная чувствительность к критике и замечаниям, требовательность к себе и к другим, стремление достичь высоких показателей в любом виде деятельности.

Акцентуация: застреваемость. Возможные девиации поведения: поведение, детерминированное сверхценными или бредовыми идеями ревности, несправедливости, преследования, изобретательства, собственной ущербности или грандиозности. На этой почве возможны проявления враждебности, доходящие до насильственных действий. Тип групповой роли: «роль проверяющего».

Рационализация представляют собой логичную (но ложную) аргументацию, объясняющую неудачу и проигрышное положение неблагоприятной ситуацией. Это своего рода психологическое бегство – «виноград зеленый» (из басни «Лиса и виноград»), поскольку он недоступен; женщина (либо мужчина) некрасива/некрасив, поскольку она/он не отвечают взаимностью. Личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Механизм рационализации развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания или предвидения из боязни пережить разочарование. Образование механизма принято соотносить с фрустрациями, связанными с неудачами в конкуренции со сверстниками. Рационализация подразделяется на рационализацию актуальную, предвосхищающую, для себя и для других, постгипнотическую и проективную; и имеет следующие способы: дискредитация цели, дискредитация жертвы, преувеличение роли обстоятельств, утверждение вреда во благо, переоценивание имеющегося и самодискредитация.

Особенности защитного поведения в норме: старательность, ответственность, добросовестность, самоконтроль, склонность к анализу и самоанализу, основательность, осознанность обязательств, любовь к порядку, нехарактерность вредных привычек, предусмотрительность, дисциплинированность, индивидуализм.

Акцентуация: психастения (по П.Б.Ганнушкину), педантичность (по К.Леонгарду). Возможные девиации поведения: неспособность принять решение, подмена деятельности «рассуждательством», самообман и самооправдание, выраженная отстраненность, цинизм; поведение, обусловленное различными фобиями, ритуальные и другие навязчивые действия. Тип групповой роли: «роль философствующего».

Компенсация – онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно. Предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, нехватки, недостатка, неполноценности. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены этой неполноценности. В кластер компенсации входят также механизмы: сверхкомпенсация, идентификация и фантазия, которую можно понимать как компенсацию на идеальном уровне.

Особенности защитного поведения в норме: поведение, обусловленное установкой на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности; серьезные занятия спортом, коллекционирование, стремление к оригинальности, склонность к воспоминаниям, литературное творчество.

Акцентуация: дистимность. Возможные девиации: агрессивность, наркомания, алкоголизм, сексуальные отклонения, промискуитет, kleptomания, бродяжничество, дерзость, высокомерие, амбициозность.

Тип групповой роли: «роль объединяющего». Механизмы психологической защиты являются продуктами онтогенетического развития и научения. Они развиваются, как специфические средства социально-психической адаптации и предназначены для совладения с эмоциями различной модальности в тех случаях, когда опыт индивида сигнализирует ему о вероятных негативных последствиях их переживания и непосредственного выражения.

Различные способы искажения когнитивной оценки и аффективной нагрузки образа психотравмирующей ситуации, наиболее удобные и привычные для индивида, исходя из динамических особенностей его психики и особенностей ранних межличностных отношений, способствуют косвенному, опосредованному, отсроченному и т.п. реагированию, снимая напряжение и обеспечивая социально-психическую адаптацию.

Актуальность этой проблемы определила тему нашей работы. Целью исследования стало изучение механизмов психологической за-

щиты у студентов-первокурсников и учащихся колледжа. В исследовании принимали участие студенты первокурсники УО «ВГУ им. П.М.Машерова» (13 человек) и учащиеся первого курса ВГПТКЛП (12 человек). Все испытуемые девушки от 17 до 24 лет.

В ходе работы был проведен анализ литературы по проблеме исследования; выявлены преобладающие механизмы психологической защиты у студентов и учащихся в период адаптации; проанализированы результаты исследования и сделаны выводы.

Для исследования использовался опросник Плутчика-Келлермана-Конте [2]. Опросник предназначен для диагностики механизмов психологической защиты «Я» и включает 92 утверждения, требующих ответа по типу «верно – неверно». Измеряются восемь видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, гиперкомпенсация, проекция, рационализация и регрессия. Каждому из этих защитных механизмов соответствуют от 10 до 17 утверждений, описывающих личностные реакции человека, возникающие в различных ситуациях. На основе ответов строится профиль защитной структуры испытуемого.

Восемь эго-защитных механизмов формируют восемь отдельных шкал, численные значения которых выводятся из числа положительных ответов на определенные утверждения, разделенные на число утверждений в каждой шкале. Напряженность каждой психологической защиты подсчитывается по формуле (число ответов «+»/ответы – число утверждений) умножить на 100%.

Как показали результаты исследования, наиболее часто используемым механизмом психологической защиты является «проекция» (79,5% у учащихся колледжа, 57,6% у студентов вуза). На втором месте у студентов стоит «рационализация» (43,7%), у учащихся – «компенсация» (56,5%). На третьем месте у студентов стоит «компенсация» (42,5%), у учащихся – «рационализация» (54,5%). Результаты исследования занесены в таблицу 1.

Таким образом, можно прогнозировать определенные особенности поведения студента в зависимости от характера используемых им механизмов психологической защиты. Продолжение исследований в данном направлении позволит, во-первых, прогнозировать вероятностный спектр отклонений в поведении студента в зависимости от характера используемых им механизмов психологической защиты; во-вторых, наметить пути и средства достижения индивидуальной конструктивной психологической защищенности и способности к эффективной социально-психической адаптации в ходе воспитательного и психокоррекционного воздействия; определить психологическое обоснование для разработки рекомендаций практическим психологам, учителям, социальным работникам, родителям с учетом специфики проявления

механизмов защиты.

Таблица 1 – Результаты исследования механизмов психологической защиты

№ п/п	Механизмы психологической защиты	ВУЗ,%	Колледж,%
1	Вытеснение	26,7	40
2	Регрессия	36,8	54,3
3	Замещение	32,5	53,1
4	Отрицание	41,6	48,9
5	Проекция	57,6	79,5
6	Компенсация	42,5	56,5
7	Гиперкомпенсация	36,7	49,2
8	Рационализация	43,7	54,5

Список цитированных источников

1. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – СПб.: МФИН, 1992. – 448 с.
2. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников – Мытищи: Талант, 1996. — 144 с.
3. Косаревская, Т.Е., Кутькина Р.Р. Психологические проблемы адаптации студентов – первокурсников к вузу / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006.
4. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова М: МГУ, 1989. – 215 с.

ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.П. Мацко

Научный руководитель-старший преподаватель **М.В. Швед**

Развитие понятия «психомоторика» связано с именем русского физиолога И.М.Сеченова. Он впервые вскрыл важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира: «Всё бесконечное разнообразие мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» [2]. Изучением влияния физического воспитания на психомоторное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью занимались отечественные и зарубежные учёные: Н.А. Бернштейн, Р.Д. Бабенкова, Б.И. Захарьин, С.Ю. Юровский, Н.П. Вайзман, К.К.Фольц и др.

Теоретически и практически доказано, что попытки воспитать детей с интеллектуальной недостаточностью в отрыве от деятельности не дают очевидных результатов, так как в таком случае ребёнок, по существу, не развивается. Деятельность – одно из решающих коррекционно-воспитательных средств. Согласно учению И.П. Павлова, в процессе выполнения деятельности совершенствуется работа коры головного мозга, устанавливается необходимое соотношение между процессами возбуждения и торможения. Так через деятельность может изучаться и корригироваться не только психика человека в целом, но и отдельные психические процессы, например, психомоторная деятельность, а также физическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью.

Физическое воспитание входит в общую систему обучения и воспитания детей данного типа. Оно неразрывно связано и с их умственным, нравственным, эстетическим воспитанием и трудовым обучением. В ходе обучения физической культуре должны решаться оздоровительные, воспитательные, коррекционные задачи. Они предусматривают также сообщение учащимся элементарных сведений по вопросам укрепления здоровья и физического развития (об осанке, правильном дыхании, двигательном режиме), привитие гигиенических навыков. По мнению педагогов, воспитательные задачи решаются не только путём привития устойчивого интереса к систематическим занятиям физической культурой и спортом, но и путём формирования морально-волевых качеств, навыков культурного поведения, что чрезвычайно важно для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционные задачи физического воспитания направлены на преодоление у детей отклонений в физическом развитии, нарушений моторики и пространственной ориентировки, на привлечение внимания к собственным движениям и движениям других. Формирование таких качеств, как умение выполнять упражнения по образцу и словесной инструкции, анализировать их и т.п., способствует также развитию мыслительной деятельности и эмоционально-волевой сферы учащихся.

Система физического воспитания в специальной школе включает не только уроки физической культуры, но и физкультурные мероприятия в режиме дня и спортивно-массовые мероприятия [6]. Ведущее же место, конечно, отводится урокам физической культуры. На уроках физкультуры учащимся с интеллектуальной недостаточностью характерны общие специфические особенности. У них выявляются затруднения в восприятии, понимании, выполнении общепринятых строевых команд, игровых правил и условий. Они с трудом усваивают названия частей тела и движений, часто не могут представить движение по словесному объяснению и соотнести инструкцию с показом, медленно усваивают и быстро забывают предлагаемый материал. Также некоторым свойственны ряд психологических особенностей, таких как пугливость

и страх при попадании в спортивный зал, а некоторым, напротив, повышенный интерес, гиперактивность, расторможенность, дезорганизация. Наряду с этими особенностями, обусловленными состоянием психики, у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеются и соматические заболевания со стороны сердечнососудистой и дыхательной систем и физического развития. Рядом авторов были отмечены следующие специфические ошибки детей с интеллектуальной недостаточностью в умеренной степени: потеря опорных точек, неуверенность в движениях, наблюдалась неровность линий с отклонениями от заданного направления и т.д.

Рядом авторов отмечаются проблемы в произвольном управлении актом дыхания и согласованием его с движением. Данная проблема – задержка или затруднение дыхания при физической работе – может вызывать у детей гипоксемию [4]. Гипоксемия – [гипо+лат. *oxxygenium* – кислород+греч. *haima* - кровь] – понижение содержания кислорода в крови при нарушениях кровообращения, болезнях лёгких, крови, понижении содержания кислорода в воздухе и пр., приводящее к гипоксии [2]. Поэтому очень важно помнить, что только при правильном согласовании дыхания с движениями можно упражняться в выносливости к длительной физической нагрузке.

Изучение вопросов коррекции двигательной сферы и психомоторики детей с интеллектуальной недостаточностью показало, что именно аномалиями в нервно-психической деятельности обусловлены типичные нарушения моторики учащихся данного типа [5]. У них нарушения отдельных компонентов движений значительно более стойкие, чем у учащихся массовой школы, они с трудом нормализуются после разъяснения, показа, пассивного движения. Нередко при трудных для детей с интеллектуальной недостаточностью движениях, сложных заданиях, возникает гиперкинез, нарушающий точность и дифференцированность двигательного акта.

Одной из интересных точек зрения американских авторов, является идея о влиянии определённой физической активности на развитие более высокого уровня способности к обучению у детей данной категории. Одним из наиболее известных сторонников этого взгляда является С. Delacato, который исходя из своей концепции о трудностях в обучении, разработал серию двигательных упражнений, направленных на совершенствование работы нервной системы и являющихся «лекарством» при неврологической недостаточности.

Решающим, в преодолении неуспеваемости детей с умственной отсталостью, N. Kerhat считал предварительное обучение их перцептивно-моторным умениям. Для развития двигательной сферы он предлагал такие задания, как различные упражнения на меловой доске, направленные на тренировку мышц кисти и пальцев рук, развитие точности движений, их одновременности; упражнения, способствующие обу-

чению балансировке (например, использование балансировочной доски); упражнения на батуте, обучающие детей координации и мышечно-му контролю. На основе этих исследований в 1965 г. был разработан учебный план, в котором предлагаемые приёмы, учитывали двигательные аспекты в обучении [3].

Н.А. Козленко отмечал, что во всестороннем развитии личности аномального ребёнка существенную роль играет коррекция двигательных недостатков. А.С.Самыличев и Ю.А.Воскресенская (1974) установили, что в подавляющем большинстве случаев выявляются прямые соотношения: дети с более высокой умственной работоспособностью отмечаются лучшим развитием двигательных качеств и наоборот [3].

Многие придерживаются данной теории о взаимосвязи, взаимозависимости и даже единстве умственных и физических способностей. J.Fulton писал, что центральная нервная система формируется (превращается в живую ткань – организуется) не в условиях анатомических сегментов, а в двигательных образцах [3].

Физическое воспитание должно являться также составной частью социальной реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью. Коррекция психомоторных расстройств ведёт к улучшению их психического развития, которое осуществляется в значительной степени путём развития моторики, предметных действий, навыков самообслуживания и трудовой деятельности. Для олигофрении специфичны двигательные нарушения апраксиоподобного характера – нарушение произвольных движений и действий, не являющееся следствием элементарных расстройств движений (парезов, параличей ит.п.), а относящиеся к расстройствам высшего уровня организации двигательных актов, которые в большей мере, чем патетические расстройства, затрудняют бытовую и трудовую деятельность [3].

Коррекционное воздействие на недостатки в физическом развитии детей осуществляется с помощью общеразвивающих и корригирующих упражнений, которые помогают избирательно воздействовать на организм ребёнка и на его дефектные системы. Они в большей степени, чем другие упражнения, могут быть использованы для профилактики и исправления тех или иных отклонений в развитии моторики, в строении грудной клетки, позвоночника. По характеру воздействия на организм эти упражнения разделены на дыхательные, общеразвивающие (с предметами и без предметов), для формирования правильной осанки, ритмические, для развития пространственной ориентировки и точности движений.

К.К.Фольц предлагает строить коррекционную работу на уроках физкультуры с учётом выделения двух групп: возбудимых детей и заторможенных. В свою очередь Н.А. Бернштейн делает акцент на необходимость изначального вычленения структуры поражения, а затем уже на формирование плохо развитых или отсутствующих «контингентов

движений» того или иного уровня. Авторы подчёркивают необходимость опоры в работе учителя физкультуры на уровневую теорию, предложенную Н.А. Бернштейном.

Коррекция недостаточности руброспинального уровня заключается в выработке навыков удержания определённой позы в покое и в движении. Самый удобный снаряд для упражнений данного направления является гимнастическая скамейка. упражнения на ней можно выполнять при различном её положении. По параллельно поставленным скамейкам, держась за руки, дети ходят попарно, что хорошо тренирует мышечное ощущение партнёра и синхронность движений.

Наиболее адекватным методом коррекции уровня синергий являются музыкально-ритмические занятия, которым в последнее время не уделяется должное внимание. Помимо данных занятий коррекция экстрапирамидной недостаточности уровня синергий осуществляется гимнастическими и акробатическими упражнениями, направленными на развитие гибкости, укрепление мышц, туловища. Полезны лазанье через препятствия, перешагивания, упражнения с партнёром. При недостаточности теменно-премоторного уровня организации движений страдает реализация двигательного акта на нижележащих уровнях центральной нервной системы, а его организация на корковом уровне. Проявляется недостаточность в интеллектуальном, с опорой на память, решении двигательной задачи. Коррекция осуществляется играми по правилам, с осознанием, запоминанием, пересказом их содержания [1].

По наблюдениям учёных, особое место в коррекционно-компенсаторном воздействии на детей с умственной отсталостью занимают физические упражнения циклического характера. Под действием систематически повторяемых активных движений стимулируется деятельность соответствующих отделов нервной системы. Здесь большое место отводится зимней лыжной подготовке [6].

Таким образом, картина двигательных нарушений детей с интеллектуальной недостаточностью сложна, мозаична и очень разнообразна. В работе с данной категорией лиц следует учитывать все стороны развития каждого из учеников. Также необходим определённый багаж медицинских знаний, своеобразная структура урока физкультуры, индивидуальный подход. Одни и те же упражнения целесообразно повторять для развития разных двигательных функций, в разном темпе, а залог успеха состоит в их доступности. Нужно добиваться сначала практического усвоения действия в целом, а потом работать над его совершенствованием.

Список цитированных источников

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика детей-олигофренов./ Н.П. Вайзман – М.: «Педагогика», 1976. – 104 с.
2. Дудьев, В.П. Психомоторика: слов.-справ./ В.П.Дудьев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.

3. Коррекционно-воспитательная работа с учащимися вспомогательной школы (Тематический сборник научных трудов)/ Под ред. Л.В.Степанова. – Алма-Ата.: Министерство народного образования Казахской ССР, 1990. – 86 с.
4. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы: (Изобразит. искусство, физ. культура, ручной труд, пение и музыка). Пособие для учителей/ Под ред. В.Г.Петровой. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
5. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Кн. для воспитателя. Из опыта работы / Т.И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Сладкова, Н.С. Физическая культура и спорт для лиц с умственной отсталостью / Н.С. Сладкова // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №1. – С.14-19.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ-ПЛОВЦОВ И СПОРТСМЕНОВ-РЕГБИСТОВ

И.Н. Мизгир

Научный руководитель –

доктор психологических наук, профессор **Н.Т. Ерчак**

В настоящее время, когда объективные показатели спортивных рекордов достигли пределов естественных возможностей человеческого тела, психологическое обеспечение стало неотъемлемой частью всех этапов спортивной деятельности. Иначе говоря, именно в психологии тренеры и спортсмены ищут все новые и новые резервы, позволяющие им побеждать [5, с. 6].

Еще в 70-ые гг. учеными разрабатывалась проблема формирования спортивно-важных психических свойств спортсменов. Разработка данной проблемы на кафедре психологии им. А.Ц. Пуни началась с изучения волевых проявлений в спорте и формирования концепции волевой подготовки спортсмена (А.Ц. Пуни, А.С. Егоров, Ю.Я. Киселев, Б.Н. Смирнов, Г.А. Чашина и мн. др.). Уже в то время П.А. Рудик утверждал, что целесообразным будет изучение степени развития конкретных психических функций спортсмена с целью достижения больших успехов в определенном виде спорта, а также изучение психических состояний и особенностей личности спортсмена соответственно требованиям избранного вида спорта [2].

В настоящее время среди спортивных психологов принято разделять волевые качества по степени их значимости для того или иного вида спорта. Чаще всего их делят на общие и основные [1;с.6]. Первые имеют отношение ко всем видам спортивной деятельности, вторые определяют результативность в конкретном виде спорта. К общим волевым качествам П.А. Рудик, Е.П. Щербаков отнесли целеустремленность, дисциплинированность и уверенность [7, с.25]. А.Ц. Пуни и Б.Н. Смирнов считают общим волевым качеством только целеустрем-

ленность [8, с.268]. К основным П.А. Рудик и Е.П. Щербаков относят настойчивость, упорство, выдержку и самообладание, смелость и решительность, инициативность и самостоятельность [7, с.25].

Многие авторы (Е.П. Ильин, А.Ц. Пуни, Ф. Генев, П.А. Рудик, Е.П. Щербаков) утверждают, что в любом виде спорта существуют общие и основные волевые качества личности, которые выделяются по степени их значимости для того или иного вида спорта, но попытка выяснить какие же именно волевые качества должны быть основными в том или ином виде спорта была предпринята только Г.Е. Леевиком, и только на примере спортсменов-парашютистов.

Следует отметить, что основные исследования в области спортивной психологии проводились в 70-80-х гг. 20 века и с тех пор в современной литературе различные авторы приводят все те же данные, а новых исследований по проблеме волевых качеств спортсменов практически нет. Также сравнительное исследование по проблеме волевых качеств личности спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов будет впервые проведено в условиях Республики Беларусь.

И поэтому, на наш взгляд, проблема взаимосвязи волевых качеств личности и успешности деятельности спортсменов является достаточно актуальной на сегодняшний момент, так как именно успешность спортивной деятельности во многом обуславливает престиж страны в глазах других государств. А так как специфика каждого конкретного вида спорта требует от спортсменов своеобразных усилий, то и качества, которыми должен обладать спортсмен конкретного вида спорта, будут отличаться от качеств, необходимых для успешной деятельности в другом виде спорта.

Данное исследование было проведено в рамках написания дипломного проекта. Целью данной работы являлось проведение сравнительного анализа развития волевых качеств у спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов.

Объектом исследования являлись спортсмены, занимающиеся плаванием и регби.

Предметом исследования являлась сравнительная характеристика волевых качеств спортсменов таких видов спорта как плавание и регби.

Нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: имеются различия в развитии некоторых волевых качеств у спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов, а также существует взаимосвязь между волевыми качествами личности и успешностью деятельности у спортсменов, занимающихся плаванием и регби.

В исследовании использовались следующие методики:

➤ Опросник «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов» (Н.Е. Стамбулова) [3, с. 193–196];

➤ Опросник «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков) [9, с. 169–178];

➤ Опросник «Волевой самоконтроль» (А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман) [4, с. 51–56].

Так как показателем успешности спортивной деятельности являются *конкретные спортивные достижения*, выраженные в секундах, метрах, баллах и т. п., занятых местах, рекордах, квалификации и титулах спортсмена, то для определения уровня успешности спортивной деятельности пловцов и регбистов применялись такие нормативные показатели как спортивные разряды. Они присваиваются спортсмену при достижении определенных результатов, и чем выше спортивный разряд – тем успешнее спортивная карьера. Поэтому можно сказать, что спортивные разряды непосредственным образом характеризуют уровень успешности деятельности.

Исследование было проведено с участием 80 спортсменов, занимающихся регби и среди воспитанников СДЮСШОР «Старт» (40 человек – спортсмены-пловцы и 40 – спортсмены-регбисты). Возрастной состав испытуемых 18-23 года. Форма проведения исследования – групповая.

Обработка полученных данных проводилась в 2 этапа: 1 этап – первичная обработка протоколов (бланков ответов), т.е. подсчет и сопоставление результатов анкетирования с табличными данными, что позволило нам в соответствии с этими результатами выявить степень выраженности исследуемых качеств; все показатели, полученные на этом этапе, были занесены в таблицы для дальнейшей обработки (Приложение 1); 2 этап – вычисление коэффициента корреляции Спирмена и U-критерия Манна-Уитни.

Так как в качестве показателя успешности спортивной деятельности у пловцов были взяты спортивные разряды, то можно констатировать, что в исследовании принимало участие: 9 мастеров спорта (МС); 11 кандидатов в мастера спорта (КМС); 11 спортсменов-перворазрядников (I разряд); и 9 спортсменов со 2-м разрядом (II разряд). То есть можно говорить о том, что в выборке пловцов представлены спортсмены с различным уровнем успешности деятельности, что свидетельствует о репрезентативности выборки.

Успешность деятельности у спортсменов, занимающихся регби выражается также в спортивных разрядах, но так как регби для нашей страны – спорт очень молодой, то и занимаются им пока очень не многие и тренируются буквально «на общественных началах». В связи с этим выезжать за рубеж для участия в играх на мировом уровне получается не так часто и практически все наши спортсмены пока обладают равными разрядами (4 испытуемых – II разрядом (10% от общего числа испытуемых) и 36 испытуемых – III разрядом (90%)).

В результате исследования волевых качеств спортсменов-пловцов были получены следующие результаты:

1. Для большинства спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов характерен в большей степени средний уровень развития почти всех волевых качеств.

2. Из полученных результатов следовало, что у представителей этих двух видов спорта некоторые волевые качества развиты в разной мере. Так, было выявлено, что существуют различия в развитии таких волевых качеств как инициативность, решительность и целеустремленность между спортсменами-пловцами и спортсменами-регбистами, причем у регбистов эти качества развиты в большей степени.

В связи с тем, что у спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов различные волевые качества развиты в разной степени, логичным было предположить, что успешность деятельности в этих двух видах спорта будет взаимосвязана со степенью развития тех или иных волевых качеств. Можно предположить, что наиболее значимыми волевыми качествами спортсменов будут те, которые представлены более высоким уровнем развития. Но какие именно волевые качества личности взаимосвязаны с успешностью спортивной деятельности в плавании и регби пока сказать было нельзя.

Для более точного анализа необходимо было провести статистическую обработку полученных данных, для чего был использован коэффициент корреляции Спирмена. Данный коэффициент был выбран в связи с тем, что распределение в данной выборке – отличное от нормального, а коэффициент корреляции Спирмена относится к непараметрическим критериям.

Так как в качестве критериев успешности деятельности были взяты спортивные разряды, которые не имеют количественного показателя, необходимого для подсчета коэффициента корреляции, то каждому спортивному разряду был присвоен ранг; причем самому низкому разряду соответствовало число «1» (2-й разряд), а самому высокому – число «4» (мастер спорта). Данное кодирование позволит выявить следующую взаимосвязь: если знак полученного коэффициент будет положительным, то это будет свидетельствовать о том, что увеличению баллов выраженности волевого качества сопутствует повышение спортивного разряда.

Статистическая обработка данных производилась с помощью компьютерной программы «Statistica 6.0».

3. В результате, исследование взаимосвязи между волевыми качествами и успешностью деятельности спортсменов-пловцов позволило выявить связь между такими волевыми качествами как целеустремленность, выдержка, настойчивость, ответственность, самостоятельность, и успешностью спортивной деятельности. Кроме того, была выявлена тенденция к наличию взаимосвязи между такими волевыми качествами

как энергичность и внимательность и успешностью деятельности спортсменов-пловцов.

Следовательно, можно предположить, что целеустремленность, выдержка, настойчивость, ответственность, самостоятельность в таком виде спорта как плавание играют наиболее значительную роль и являются основными для спортсмена-пловца, а значительными, но не столь важными (дополнительным) для спортсменов данного вида спорта являются энергичность и внимательность. Это может быть объяснено тем, что в плавании главным образом спортсмены делятся на два вида: спринтеры (пловцы на короткие дистанции) и стайеры (пловцы на длинные дистанции). Можно предположить, что такое волевое качество как энергичность в большей степени будет присуще спринтерам (требуется поддерживать максимальный уровень физической активности в течение всей дистанции).

А такое волевое качество как внимательность в большей степени важна для стайеров, так как длительное время поддерживать максимальный уровень физического напряжения сложно и, кроме того, спортсмену приходится прикладывать множество усилий для поддержания правильного ритма дыхания и следить за правильной координацией движений, следовательно, энергичность может падать. Поэтому внимательность для пловцов-стайеров может иметь гораздо большее значение, чем энергичность. Но уровень развития данных волевых качеств уже будет взаимосвязан, скорее, со спортивной специализацией в рамках данного вида спорта и поэтому указанные волевые качества служат в виде дополнительных.

Данные выводы позволяют нам предположить, что развитие таких волевых качеств как целеустремленность, выдержка, настойчивость, ответственность и самостоятельность, будет способствовать повышению успешности спортивной деятельности пловцов-спортсменов. А если учитывать еще и спортивную специализацию, то развитие у пловцов-спринтеров такого качества как энергичность, а у пловцов-стайеров – такого волевого качества как внимательность во многом позволит повысить успешность их спортивной деятельности.

Так как спортсмены-регбисты на момент проведения исследования обладали в большей степени равными спортивными разрядами, то выявить взаимосвязь между уровнем развития их волевых качеств и успешностью спортивной деятельности не представлялось возможным.

4. В процессе исследования был проведен сравнительный анализ развития волевых качеств спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов. В результате было выявлено, что существуют статистически значимые различия в развитии таких волевых качеств как целеустремленность, смелость и решительность и инициативность между спортсменами-пловцами и спортсменами-регбистами. Выявленные различия

позволяют говорить о том, что для спортсменов-регбистов свойственно более высокое развитие указанных волевых качеств, чем для спортсменов-пловцов, что вполне объяснимо с точки зрения специфики их спортивной деятельности.

Принимая во внимание найденные закономерности, можно сделать вывод, что целесообразным будет продолжение исследований в данной области и выявление тех волевых качеств, которые непосредственно связаны с успешностью деятельности спортсменов-регбистов. Но полученные в ходе данного исследования результаты позволяют предположить, что высокое развитие таких волевых качеств как Целеустремленность, Инициативность и Решительность является необходимым для спортсменов данного вида спорта.

И, наконец, необходимо отметить, что выявленные взаимосвязи между волевыми качествами и успешностью спортивной деятельности и значимые различия в развитии волевых качеств спортсменов различных видов спорта позволяют говорить о том, что развитие основных волевых качеств с учетом специфики конкретного вида спорта во многом будет способствовать повышению успешности спортивной деятельности.

Таким образом, выдвинутое в начале предположение о наличии различий в развитии некоторых волевых качеств у спортсменов-пловцов и спортсменов-регбистов получило свое подтверждение. В результате проведенного исследования и статистической обработки полученных данных было выявлено что существуют статистически значимые различия в развитии таких волевых качеств как целеустремленность, смелость и решительность и инициативность между спортсменами-пловцами и спортсменами-регбистами. Выявленные различия позволяют нам говорить о том, что для спортсменов-регбистов свойственно более высокое развитие указанных волевых качеств, чем для спортсменов-пловцов, что вполне объяснимо с точки зрения специфики их спортивной деятельности.

В связи с выявленной взаимосвязью уровня развития определенных волевых качеств и успешности спортивной деятельности нами были разработаны методические рекомендации для тренеров и учителей по развитию следующих волевых качеств личности спортсмена: для формирования настойчивости и целеустремленности; для развития смелости; для развития решительности.

Список цитированных источников

1. Лытко, А.А. Психологическое обеспечение деятельности футболистов / А.А. Лытко, Б.М. Зайцев. – Гомель: ГГУ, 2007. – 210 с.
2. Мельников, В.М. Некоторые проблемы психологической подготовки спортсменов / В.М. Мельников, В.Н. Непопалов // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/861/861108.htm>. – Дата доступа: 02.02.2008.

3. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие студентов пед. ин-тов по спец. «Физическая культура» / В. Л. Марищук [и др.]. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
4. Психологическая диагностика личности: практикум для студ-тов, обучающихся по специальности 030301.65 – психология / сост.: В.Н. Шашок, Н.В. Смирнова. – Минск: Частн. ин-т упр. и предпр., 2008. – 160 с.
5. Психология спорта: хрестоматия / ред.-сост. А.Е. Тарас. – Минск: Харвест; М: АСТ, 2005. – 352 с.
6. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / под ред. Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.
7. Рудик, П.А. Психология воли спортсмена / П.А. Рудик. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 368 с.
8. Смирнов, Б.Н. Воля и саморегуляция спортивной деятельности / Б.Н. Смирнов // Мир психологии. – 2000. – № 3. – С. 266–274.
9. Чумаков, М.В. Диагностика волевых особенностей личности / М.В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.

STIMULOVANIE PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Bc. **Lucia Micíková**, z diplomovej práce
Pedagogická fakulta PU v Prešove, Prešov, Slovenská republika

Pod vedením školiteľky: PaedDr. **Monika Miňova**, PhD.

*„Príliš veľa myslíme a príliš málo cítíme.
Viac ako stroje potrebujeme ľudskosť
Viac ako rozum potrebujeme láskavosť a miernosť.
Bez toho zvlčíme a stratíme všetko.“
Ch. Chaplin*

Výstižným citátom Chaplina, Ch., ktorý už akoby vo svojej dobe nevedome predpovedal nepriaznivú prognózu svojim budúcim generáciám, si dovoľíme načrtnúť tému a smer cesty našej diplomovej práce. Sám autor netušil aktuálnosť, výstižnosť a presnosť svojej výpovede pre nás. Žijeme v elektronickej dobe. Rýchlosť prenosu dát zmietol aj z našich činov ľudskosť, ochotu pomáhať, snahu vypočúť si pocity iných takpovediac „live“. Dnešnej mládeži stačí blikajúca obálka novoprijatej rýchlej pošty, či otvorený email a v ňom písmenká bez farby a záchvevu hlasu. Deti súčasnosti- nadanejšie, rýchlejšie, zbehlejšie, no žiaľbohu na druhej strane necitlivé, neschopné spolupráce, neochotné pomoci. Mládež veselo sa riadica slovami Ráža, J.: „*nehas, čo nepáli.*“ Toto je obraz detí súčasnej spoločnosti?

My vieme a pripájame sa k Dargovej, J. - Čonkovej, Ľ. [1] k tvrdeniu, že pre tieto skutočnosti však deti nie sú zlé. Nasledovne si dovoľíme v našej práci upriamiť pozornosť na emocionálnu výchovu. Prostredníctvom nej chceme apelovať na výchovu citov, ktorá je „nekonečnou cestou“ a jej cieľom je stať sa lepším. Aby sme sa o to pokúsili a zmenili obraz tam, kde naše „farbičky a farba“ vystačia, je potrebné priblížiť si najprv túto problematiku.

O povinnostiach tých, ktorí sú zodpovední za vzdelávanie a výchovu dieťaťa hovorí Dohovor o právach dieťaťa prijatý dňa 20. novembra 1989. Pripomína nám to, že každé „dieťa má právo dostať vzdelanie, ktoré zvýši jeho všeobecnú úroveň a poskytuje mu rovnaké možnosti rozvíjať svoje schopnosti, svoje vlastné názory a svoj zmysel pre mravnú a spoločenskú zodpovednosť, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti. Tí, ktorí sú zodpovední za vzdelávanie a výchovu dieťaťa, majú sa riadiť ozajstnými záujmami dieťaťa“ [2, s.16]. Túto zodpovednosť majú predovšetkým rodičia, no v neposlednom rade aj učitelia a vychovávatelia.

Čáp J.- Mareš, J. [3] označujú obdobie od šiestich do desiatich až jedenástich rokov za čas, kedy je dieťa žiakom prvého stupňa základnej školy. Všetci sa zhodli a my súhlasíme s tvrdením, že vstup dieťaťa do školy je dôležitý životný medzník, ktorým pre neho nastáva významná zmena v jeho spôsobe života a sociálnych vzťahoch. Prináša mu rôzne záťažové situácie, ale aj vyššiu sociálnu prestíž. Je spojená s osamostatnením sa, prijatím zodpovednosti za vlastné jednanie. V tomto čase sa dieťa začína učiť, aby uspokojilo rodičov a učiteľov. Ocenenie týchto osôb súvisí s detskou potrebou citovej istoty. Ocenenie deti chápu ako dôkaz emocionálnej akceptácie. Potreba pozitívneho hodnotenia je uspokojená ocenením dobrého výkonu a ten posilňuje sebadôveru. To pripomína Vágnerová, M. [4]. Ďalej zovšeobecňuje: „Keď dobrý výkon nie je oceňovaný alebo chýba citovo významná osoba, ktorá by ju ocenila, nebude mať žiadny význam ani pre samotné dieťa.“ [4, s. 166]

„Fáza usilovnosti a snahy.“ Toto pomenovanie dodal tomuto obdobiu Erikson, E. [3, s. 230] a podľa nás mladší školský vek toto označenie presne vystihuje. Učiteľov potrebuje dieťa v tomto významnom období na posilnenie istoty a bezpečia, na oceňovanie jeho malých prvých úspechov, aby táto fáza, ktorú príznačne označil Erikson, E., mala význam.

Emocionalizácia má nezastupiteľné miesto v dobre známom tvorivo-humanistickom modeli výchovy, ktorý spracoval Zelina, M. [5] do systému KEMSAK. V ňom sa spája racionálne s emocionálnym a rozvíja sa kognitívne s nonkognitívnym. Tu emocionalizácia zastáva nepopierateľne svoje miesto.

Etická výchova, ako systém výchovných a metodických krokov, ktoré formujú morálne postoje a praktické správanie, sa zaviedla na 20. slovenských školách od septembra 1990. V ďalšom školskom roku sa ich počet

viac ako zdesaťnásobil. V pedagogickej praxi sa na formovanie morálnych postojov a praktického správania aplikuje konkrétny humanistický štýl – prosociálny výchovný štýl, podľa Olivara, R.R. [6] pozostávajúci v praxi z desiatich faktorov. Tie predstavujú témy, ktoré sa premietajú do školských osnov ako:

1. Komunikácia
2. Dôstojnosť ľudskej osoby. Úcta k sebe
3. Pozitívne hodnotene druhých
4. Tvorivosť a iniciatíva
5. Vyjadrenie a komunikácia citov
6. Empatia
7. Asertivita
8. Reálne a zobrazené vzory
9. a 10. Spolupráca, pomoc, darovanie, delenie sa.

Predmet Etická výchova, zameraný primárne na rozvoj prosociálneho správania, bol 10 rokov vyučovaný na našich školách ako predmet nepovinný. Od roku 2004/2005 sa zaviedol aj na prvom stupni ako povinne voliteľný predmet súčasne s náboženskou výchovou. Učebné osnovy tohto predmetu nám pripomínajú, že sa zameriava na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov.

30.6.2008 bol schválený nový Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – Primárne vzdelávanie, ako hierarchický najvyšší cieľovo programový projekt vzdelávania. Zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán a učebné osnovy. Je to záväzný a východiskový dokument pre vytvorenie Školského vzdelávacieho programu zohľadňujúceho špecifické regionálne potreby konkrétnej školy. Nás zaujal a dovolíme si vybrať cieľ prípravy žiakov, ktorý sa dotýka našej témy. Opisuje ho Štátny vzdelávací program [7, s.6) nasledovne: „Program primárneho vzdelávania má pripraviť žiakov na samostatnú prácu i na prácu v skupinke, aby každý z nich získal pevný základ spoločného poznania a zároveň osobnej skúsenosti z vzájomného ohľadu, uznania a úcty.“ Cieľom vzdelávacej oblasti s názvom Osobnostný a sociálny rozvoj, ktorej je súčasťou predmet etickej výchovy je: „vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto.“ [7, s.15)

Miňová, M. [8, s.11) definuje prosociálnosť ako „schopnosť stotožniť sa s druhým človekom a urobiť niečo dobré bez toho, že by sme za to očakávali bezprostrednú odmenu alebo protislužbu.“ Na budovanie a rozvoj takéhoto správania učiteľ využíva metódy a techniky ako napríklad hry, hranie rolí, scénok, anketové metódy, metódy posilňovania, problémové vyučovanie, dramatizácie a podobne. Žiaci navštevujúci predmet Etická výchova nepracujú na hodine s učebnicami. Učiteľ je motivovaný a tvorivo pracuje s metodickými príručkami pre jednotlivé ročníky a s inými

materiálmi, ako aj s obsahom vyučovacích predmetov prvého stupňa. Nápomocné sú mu aj Pracovné listy pre jednotlivé ročníky z dielne autoriek: Ivanová, E., Kopinová, Ľ., Otottová, M., Líšková, E., Mittašová, O., Culková, R. a Zeleiová, J. (2006, 2007), ktoré ponúkajú aktivity k jednotlivým témam výchovného programu. Žiaci nie sú na hodine etickej výchovy hodnotení známku, o to viac je potrebné sa zamerať na slovné ocenenie, pochvalu a uznanie v priebehu i na konci vyučovacej hodiny.

Len učiteľ citovo stabilný, so sebadôverou a sebavedomím na vysokej úrovni, s kladnými postojmi k zodpovednosti, učiteľ schopný robiť kompromisy, len dobrý rečník a poslucháč, je obrazom ideálneho učiteľa. Učiteľa rozvíjajúceho bezpochyby nezanedbateľnej nonkognitívnej zložky osobnosti človeka. Tak opísal ideálneho učiteľa Fontana, D. a Karnsová, M. [1, s.75] poukazuje na to, že ak je učiteľ ochotný načúvať, smiať sa, tliekať, dôverovať, spolupracovať, môže mať v práci s deťmi úspech. Vzťah učiteľa k dieťaťu má byť podľa Rogersa [5] naplnený *autentickosťou*. Učiteľ má potierať neúprimnosť a faloš, ktorá je veľkou bariérou v ich vzájomnom vzťahu. Mala by byť spojená s minimálnym hodnotením a má byť spojená s *akceptáciou*, pretože len tak je možné vytvoriť bezpodmienečne pozitívny vzťah.

Možno osoba, ktorá sa pokúsi priblížiť týmto ideálom, dokáže vniesť do vzájomných vzťahov viac prosociálnych prvkov, viac ohľaduplnosti, spolupráce, nesebeckosti, záujmu a spontánneho zapálenia pre spoločnú vec. Je pred nami ešte množstvo prekážok pred dlhou cestou, pri vytváraní pôdy zdravej a emocionálne bohatej. Ich zdolávanie je poslaním všetkých pedagógov.

Autorky Gajdošová, E. - Herényiová, G. [9] v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu využívali a dávajú nám do pozornosti takisto, ako jednu z metód skupinovej výučby, *kooperatívne učenie*. Ako ďalšiu metódu rozvoja prosociálnosti uvádza Průcha, J. [10] a iní, *komunikáciu učiteľ- žiak*. Táto *dialogická a diskusná metóda je práve tou, ktorá zisťuje názory a skúsenosti žiakov, ich postoje, hodnoty a pocity*. Ivanová, E.- Kopinová, Ľ. [11] zovšeobecnila a za najčastejšie používané metódy označili dialóg a diskusiu, zážitkové metódy, učenie posilňovaním žiaduceho správania a učenie disciplinovaním.

V empirickej časti našej diplomovej práce sme si stanovili za cieľ *zvolenými výskumnými metódami riešiť problémy v socioemocionálnej oblasti a hľadať odpovede na nami stanovené otázky*.

V kvantitatívnom pedagogickom prieskume sme sa rozhodli zistiť:

– Aká je úroveň prosociálnosti u detí mladšieho školského veku na našich školách?

– V akej miere využívajú pedagógovia našich škôl k rozvoju socioemocionálnej stránky žiakov prosociálne aktivity v priebehu edukácie?

– Aké sú možnosti a podmienky učiteľov na rozvoj a podporu prosociálnosti detí mladšieho školského veku?

– Aký je vzťah medzi pravidelným využívaním prosociálnych aktivít v priebehu edukácie a spoluprácou žiakov?

Úlohou pedagogického prieskumu bolo dosiahnuť nami stanovené ciele a vyriešiť dané problémy vhodne zvolenými výskumnými metódami.

Ako prvý výskumný nástroj nám poslužil dotazník. Švec, Š. [12] ho považuje za výskumný alebo prieskumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj, ktorý umožňuje hromadné a rýchle zisťovanie informácií. Nám táto jeho vlastnosť vyhovovala. Prostredníctvom písomného dopytovania sa sme mali možnosť získať informácie, názory alebo postoje opytovaných osôb k aktuálnej skutočnosti bez osobného stretnutia s týmito osobami. Za najfrekvencovanejšiu metódu získavania údajov a ekonomický výskumný nástroj ho považuje Gavora, P. [13]. Osobne si myslíme, že vyplnenie nášho dotazníka mohlo byť pre pedagóga aj prípadným pozitívnym stimulom pri ďalšej podpore prosociálnosti v jeho pedagogickej praxi alebo malou vlastnou sebareflexiou.

Za druhú prieskumnú metódu sme si zvolili interview. Zelina, M. [12] ju radí medzi najstaršie a najpoužívané metódy v pedagogickom výskume a aj bežnom získavaní informácií. Názov naznačuje, že v nej pôjde o interpersonálny kontakt, kontakt tvárou v tvár. Táto situácia umožňuje, podľa autora, dynamicky reagovať na informácie získané verbálnou i neverbálnou formou. Získavali sme pri nej od respondenta odpovede na otázky, ktoré boli určené na riešenie výskumného problému. Naším cieľom bolo prostredníctvom zvolených nástrojov kvantitatívneho prieskumu:

– Zistiť stav prosociálnosti a využívanie stabilných prvkov prosociálnosti a prosociálnych aktivít v priebehu edukácie v súčasných základných školách.

– Zistiť mieru a zdroje čerpania nápadov a inšpirácií k realizácii prosociálnych aktivít pedagógmi prvého stupňa základných škôl.

– Zistiť vzťah žiakov k prosociálnym aktivitám.

– Zaradiť využívanie prosociálnych aktivít do edukačného procesu v jednej z prváckych tried.

– Opísať priebeh prosociálnych aktivít v priebehu výučby a tento priebeh fotograficky zaznamenať.

– Potvrdiť alebo vyvrátiť predpoklad pozitívneho ovplyvňovania prosociálnych aktivít na vzájomnú spoluprácu žiakov v priebehu edukačného procesu.

Hra nám poskytla priestor nie len na potvrdenie alebo vyvrátenie predpokladu pozitívneho ovplyvňovania prosociálnych aktivít na vzájomnú spoluprácu žiakov v priebehu edukačného procesu. V prílohe diplomovej práce preto ponúkame zásobník aktivít na podporu prosociálnosti u detí

mladšieho školského veku. Tieto hry môžu byť inšpiráciou pre kompetentných v tejto oblasti.

Našou snahou bolo zámerné využívanie vhodných prosociálnych aktivít v konkrétnej triede, ktoré ponúkame v spomínanej prílohe. Veríme, že sme prostredníctvom nich podporili spoluprácu žiakov, empatiu, pozitívne hodnotenie spolužiakov, sebazpoznávanie, poznávanie iných, neverbálnu komunikáciu a všetko to, čo robí podľa nás človeka človekom. Samotný priebeh, realizáciu, svoje postrehy sme opísali a priebeh niektorých prosociálnych aktivít sme fotograficky zaznamenali. Fotodokumentácia je súčasťou prílohy v závere diplomovej práce. Opis prosociálnych aktivít približuje ich využitie a realizáciu v edukačnom procese u detí mladšieho školského veku a napomáha predstaviť si ich samotný priebeh. Samotné prevedenie hier dáva možnosť prispôsobenia sa podmienkam konkrétnej triedy a individuálnym osobitostiam žiakov. V rámci výučby rôznych predmetov sme ich my zaradili všade, kde sa naskytol vhodný čas, tam, kde bol žiaduci prínos konkrétnej hry na osvieženie ducha i tela, na uvoľnenie a sústredenie, či aktivizáciu žiakov. K ich výberu nás inšpirovala bezodná studnica skvelých a zaujímavých hier a nápadov z odborno knižnej literatúry autorov ako Šimanovský, Z. [14], Portmanová, R.- Schneiderová, E. [15], Lencz, L.- Krížová, O. [16] a iní.

V dôsledku toho, že sa z činov našich budúcich generácií začína vytrácať správanie, ktoré prináša prospech druhej osobe, nevyplýva z povinnosti a nie je sprevádzané očakávaním odmeny, rozhodli sme sa uskutočniť spomínaný prieskum.

Keďže v rukách učiteľov je podporovať u detí mladšieho školského veku ľudskosť, rozvíjať sociálne zručnosti, empatiu, otvorenú komunikáciu a učiť ich pozitívne hodnotiť iných, práve oni boli v centre nášho záujmu.

Veríme, že v záujme našej budúcnosti je pozitívna zmena v predpokladanom egoistickom správaní ľudí ďalších generácií. Aby sa do činov ľudí vrátila prosociálnosť, ktorá v značnej miere absentuje, treba konať. My sme sa o prvý krok pokúsili. A ak sa naša práca stane stimulom k prvému kroku o zachovanie ľudskosti v našich činoch aspoň pre niekoho, potom mala zmysel.

Literatúra

1. DARGOVÁ J., ČONKOVÁ E. Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba. – Prešov: Privatpress, 2002. – ISBN 80-968608-3-6.
2. ROHÁČ J. Práva a slobody dieťaťa. – Prešov: Mona Con, 1999. – ISBN 80-85668-94-7.
3. ČÁP J., MAREŠ J. Psychologie pro učitele. – Praha: Portal, 2001. – ISBN 80-968608-3-6.
4. VÁGNEROVÁ M. Vývojová psychologie. – Praha: Portál, 2000. – ISBN 80-7178-308-0.

5. ZELINA M. Stratégie a metódy osobnosti dieťaťa. – Bratislava: Iris, 1996. – ISBN 80-967013-4-7.
6. OLIVAR R.R. Etická výchova. Prvé vydanie. – Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. – ISBN 80-7158-001-5.
7. Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie. – Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. Dostupné na <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=231980-88778-73-5>.
8. MIŇOVÁ M., GMITROVÁ V., MOCHNÁČOVÁ H. Prosociálna výchova v materskej škole. – Prešov: Rokus, 2002. – ISBN 80-89055-17-6.
9. GAJDOŠOVÁ E., HERÉNYIOVÁ G. Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. – Bratislava: Príroda, 2002. – ISBN 80-07-01177-3.
10. PRŮCHA J. Moderní pedagogika. – Praha: Portál, 2002. – ISBN 80-7178-631-4.
11. IVANOVÁ E., KOPINOVÁ L., LÍŠKOVÁ E. Etická výchova pre 1. ročník základných škôl. Pracovné listy. – Bratislava: SPN Mladé letá, 2007. – ISBN 978-80-10-01239-8.
12. ŠVEC Š. a kol. Metodológia vied o výchove. – Bratislava: Iris, 1998. – ISBN 80-88778-73-5.
13. GAVORA P. Úvod do pedagogického výskumu. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Vydavateľstvo UK, 2001. – ISBN 80-223-1628-8.
14. ŠIMANOVSKÝ Z. Hry pro zvládání agresivity a neklidu. – Praha: Portál, 2008. – ISBN 978-80-7367-426-7.
15. PORTMANNOVÁ R., SCHNEIDEROVÁ E. Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění. – Praha: Portál, 1994. – ISBN 80-852882-87-9.
16. LENCZ L., KRÍŽOVÁ O. Metodický materiál k predmetu etická výchova. – Prešov: Rokus, 2006. – ISBN 80-89055-50-8.

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.В. Новицкая.
УО «ГОСШ № 45», г. Витебск

Несколько лет назад, делая первые шаги в области применения информационных технологий в образовательном процессе, меня заинтересовал вопрос: «Как мои маленькие ученики смогут приобщиться к этому на первый взгляд сложному процессу, как они воспримут его и принесёт ли это какую-либо пользу?» И я решила изучить проблему адаптации младших школьников к внедрению информационных технологий в образовательный процесс, сделать выводы и решить – заниматься мне далее этим либо искать другие пути.

Адаптация – процесс не только приспособления, но и взаимодействия среды и человека. Адаптация обеспечивает обратную связь между всевозможными типами личностной организации и появившимися условиями. Когда мы говорим об адаптации к использованию информационных технологий, то эту обратную связь призваны обеспечивать технические средства

Адаптация к использованию информационных технологий – это овладение соответствующими новыми обучающими инструментами, информационными технологиями в направлении выработки оптимальной стратегии обучения.

Проблема адаптации, различные её аспекты, занимают особое место в исследованиях учёных. Общие проблемы адаптации рассмотрены Н.А. Бернштейном, Н.Н. Винером, Н.Л. Капустиным, М.Х. Эрештейном. Исследованы биологический, психологический и социальный аспекты адаптации, мотивационные аспекты адаптации учащихся к учебному процессу в традиционном обучении. А так же сочетание адаптации и обучения в автоматизированных системах, принципы построения адаптивной человеко-машинной системы. На момент изучения мною этой проблемы никем не показана связь между адаптацией к работе с ИТ в свете имеющихся личностных особенностей восприятия информации, не исследованы условия успешности – неуспешности применения информационных технологий.

Между тем, система использования информационных технологий в образовании только в том случае будет эффективной, если она будет содержать подсистемы:

- устойчивого и эффективного управления учебной деятельностью;
- выбора оптимальной стратегии обучения с учётом личностных характеристик обучающихся;
- адаптация к использованию информационных технологий.

Выделены аспекты адаптации:

1 Социальный аспект. Достигается мотивационной перестройкой личности. Процесс адаптации неразрывно связан с повышением активности личности, с формированием новых личностных качеств. На адаптацию в любом её направлении или виде действуют факторы двух типов: внешние и внутренние. Внешние в социальном аспекте – организация педагогическим коллективом процесса обучения с использованием информационных технологий. Внутренние – особенности мотивов обучающихся.

2. Биологический аспект объясняет адаптацию как состояние организма, которое порождено необходимостью перехода организма на новый уровень функционирования. Внешние факторы - санитарно-гигиенические нормы и требования, оценка режима труда и отдыха. Внутренние факторы – возрастные особенности учащихся, их функциональная зрелость, способность ответных реакций различных функциональных систем организма учащихся с учётом специфики нагрузки.

3. Технологический аспект имеет двойное значение. С одной стороны адаптация – это составляющая часть технологии обучения, с другой стороны – это процесс освоения технических ресурсов, исполь-

зуемых как для самой адаптации, так и для дальнейшего обучения. Внешние факторы – уже имеющиеся навыки работы и обучения при применении технических средств. Внутренние факторы – отношение к техническим средствам, к компьютерам в процессе деятельности.

Обучение с использованием информационных технологий – это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения. Основу данного образовательного процесса составляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучаемого, то есть грамотно организованное самообразование. Достоинство данной технологии в том, что она является синтетической: по целям обучения принадлежит к личностно – ориентированному направлению; по средствам и организации учебного процесса – к технологическому направлению.

Основные элементы обучающей технологии: компьютерные средства, обучающие программы, единая система электронного контроля знаний, успеваемости и качества учебных знаний. Учебную базу составляют программы компьютерного тренинга, компьютерные обучающие программы.

Инновационные особенности образования с использованием информационных технологий:

- чередование форм индивидуальной работы с коллективной,
- работа в оптимальном режиме,
- индивидуальная оценка усвоения качества знания,
- равномерная нагрузка в течение всего урока.

Возникло противоречие между потребностью в адаптации учащихся к использованию информационных технологий и недостаточной разработанностью проблемы адаптации в теории и практике. Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: какова психолого-педагогическая специфика адаптации учащихся к использованию информационных технологий.

Цель исследования: определить организационно-педагогические условия, способствующие адаптации учащихся к использованию информационных технологий и выработке оптимальной стратегии обучения.

Объект исследования: начальные этапы обучения учащихся с использованием информационных технологий.

Предмет исследования: процесс адаптации учащихся к использованию информационных технологий.

Основные методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы, обобщение и изучение инновационного психолого-педагогического опыта, наблюдение за учебным процессом, опросные методы (беседы, анкетирование), анализ результатов деятельности обучаемых, тестирование, обработка и анализ результатов.

Вот уже 5 лет ученики моих классов изучают учебные предметы не только на обычных уроках, но и в компьютерном классе. Проблема адаптации учащихся к использованию информационных технологий волновала меня практически с первых дней работы. Как воспримут дети? Какова будет структура урока? Повысится ли эффективность урока?

Первые три года я работала по двум моделям «Коррекция» и «Технология». Работая по первой модели, один раз в неделю формировала группу учащихся для коррекции пробелов в знаниях. (Т. е. мы можем наблюдать внешний фактор социального аспекта адаптации) В такой коррекции нуждались ребята, плохо усвоившие какие-либо учебные элементы. В компьютерном классе, используя корректирующие тесты, ребята ликвидировали пробелы в знаниях. (Внутренний фактор социального аспекта адаптации).

Модель «Технология» наиболее приемлемая для обучения младших школьников, она адаптировалась в условиях нашей школы, показала свою эффективность (т.е. присутствуют все три фактора, влияющие на адаптацию к обучению с использованием информационных технологий). Один раз в неделю весь мой класс приходит на урок математики в компьютерный класс. Предварительно, при подготовке к уроку, делю класс на группы, каждой из которых подбираю определённое задание. В течение урока происходит обмен группами, т.е. практически каждый ученик за 45 минут успевает выполнить задание у компьютера. По структуре урока наиболее адаптировались уроки закрепления и обобщения знаний по определённой теме, либо уроки текущего тематического контроля знаний умений и навыков. Использование программно-методического комплекса плавно вплеталось в структуру урока.

Если рассматривать технологический фактор, влияющий на адаптацию, связанный с использованием технических средств, как нового инструмента в обучении, то можно сказать, что в тех классах, где ученики изучают основы информатики, проблем с освоением компьютерной грамоты практически нет. Дети быстро работают, находят нужную программу, устанавливают режим тестирования, пользуются контекстной системой справочной информации. Это может быть краткая текстовая подсказка, алгоритм выполнения задания, опорная графическая схема, пояснительная анимация. У учеников исчезает неуверенность при работе с компьютером, вырабатывается стабильное ощущение успеха, появляется живой интерес к изучаемому предмету (т. е. наблюдается биологический фактор, влияющий на адаптацию к обучению с использованием информационных технологий).

Таким образом, соблюдение организационно-педагогических условий, способствующие адаптации учащихся к использованию информационных технологий и выработке оптимальной стратегии обучения.

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СЕМЬЕ И БРАКУ

Т.В. Овчинникова

Научный руководитель-

старший преподаватель Е.П. Милашевич

Молодежь как наиболее динамичная социально-демографическая группа включается в общественные отношения с учетом существующих норм и ценностей. Именно в обобщенных представлениях о значимом, должном, безнравственном и др. выражается отношение человека к себе, своему окружению, обществу в целом. Они определяют мировоззрение человека, служат компасом, с помощью которого молодежь формирует свою стратегию социального поведения и ориентируется в жизни. Ценности зависят не только от политических, экономических и социокультурных условий, но и от того, как они воспринимаются молодыми людьми. Поэтому с изменением внешних и/или внутренних факторов изменяется и система ценностей [1, с.59].

В психологии ценности и ценностные ориентации рассматриваются как осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни, где личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Ценности индивида в основном формируются в раннем детстве. Их источник – это, прежде всего, те люди, которые окружают ребенка. Первые представления о том, что правильно, а что ложно чаще всего формируется под влиянием поведения и мнения родителей, и основа ценностных ориентации, как правило, закладывается внутри семьи. По мере взросления ребенок все больше сталкивается с другими ценностными системами, и это неизбежно изменяет некоторые, а иногда и многие из его ценностей.

По мере развития на детей влияют друзья, соседи, учителя, родственники, среда и многие другие общественные силы. Ребенок воспринимает, подражает, экспериментирует, что-то отбрасывает, вырабатывая себе определенный образ поведения на долгий срок. В течение жизни человека одни ценности подкрепляются, другие отбрасываются или видоизменяются, и, в конечном счете, формируется индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, присущая только ему.

Для поддержания стабильности современное государство большое внимание уделяет семейной политике, где приоритетной задачей является укрепление института семьи, поскольку с семейной атмосферой тесно связано психическое и физическое здоровье человека, а значит и всей нации. Поэтому во многих исследованиях мы ставятся задачи изучения динамики ценностных ориентаций студентов, и в частности изменения отношения к

семье и браку, в процессе их обучения в вузе [2, с.129].

В результате исследования, проведенного В.И. Русецкой, объектами которого стали студенты первого и выпускного курсов, были выявлены следующие наиболее сформированные значимые терминальные ценности (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться):

- у студентов первого курса – счастливая семейная жизнь и уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений);

- у студентов выпускного курса доминирует такая ценность, как материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).

В исследовании выявились и общие значимые ценности первого и выпускного курсов: здоровье (физическое и психическое) и любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Актуальность здоровья, возможно, связана с экологической ситуацией в республике. Любовь – общечеловеческая ценность, особенно важная для женского населения. Такое качество, как уверенность в себе, является необходимым условием для достижения любых целей в жизни. Появление на выпускном курсе такой ценности, как «материально обеспеченная жизнь», вероятно, связано с приближением периода материальной независимости, самообеспечения.

Наиболее значимой инструментальной ценностью (убеждение в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях) у студентов первого курса является воспитанность (хорошие манеры), а у студентов выпускного – жизнерадостность (чувство юмора). Общими являются такие ценности: независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) и образованность (широта знаний, высокая общая культура). Инструментальные ценности: независимость и образованность могут выступать в роли средств достижения такой цели, как материально обеспеченная жизнь. Воспитанность и жизнерадостность, возможно, выступают как способы налаживания контактов с социумом, в том числе и с противоположным полом.

Следует подчеркнуть, что стремление к высокому материальному положению у всех студентов имеет тенденцию к повышению. Первокурсники, вчерашние школьники, гораздо терпимее относятся к материальной зависимости от родителей. Студенты же старших курсов имеют более высокие потребности, стремятся быть независимыми от родителей, заводят собственную семью.

Интерес к семейной жизни, не являясь преобладающим, имеет тенденцию к росту с 1 курса к старшим, что совершенно естественно и связано со стремлением к образованию собственной семьи. На основе

анализа социологических и психологических исследований мы пришли к выводу, что студенческая аудитория в целом очень позитивно относится к браку и созданию семьи. Среди опрошенных 96,6% считают, что самый приемлемый возраст для вступления в брак – 20-30 лет, и всего лишь незначительная часть (3,3%) считает от 30 и старше. Положительно то, что никто не ответил «в возрасте от 16-20 лет». Значит, большинство считает, что брак в раннем возрасте неприемлем.

Для большинства опрошенных юношей и девушек семья имеет первостепенную ценность, где важную роль играют взаимопонимание, взаимоуважение и взаимоподдержка друг друга. Основой счастливой семейной жизни, по мнению многих студентов, является взаимная любовь. Студенты считают, что именно такие отношения всегда самые лучшие и единственно возможные. У девушек и парней наблюдаются разные представления об идеальном партнере, что обусловлено психологическими особенностями обоих полов. Больше всего в молодых людях девушки ценят уверенность в себе, сдержанность и уравновешенность, ум и мужественность. Молодые люди предпочитают мудрых и терпеливых, заботливых и внимательных, ответственных и самостоятельных девушек. При этом юношей особенно покоряет эмоциональность, чувствительность и восприимчивость женского пола.

Отношение к гражданскому браку разделилось почти наполовину: одни студенты считают гражданский брак проверкой отношений, приобретением опыта совместного проживания и испытанием для дальнейшего заключения брака. Другие же высказывают отрицательное отношение к гражданскому браку, как неприемлемой форме отношений. По их мнению, такая форма брака является подтверждением отсутствия ответственности и обязательств молодых людей друг перед другом.

Студенты сегодня достаточно серьёзно относятся к рождению детей. По их мнению, оптимальным возрастом для рождения ребенка является: 22-30 лет, когда семья уже имеет достаточную материальную обеспеченность. Препятствиями для создания семьи, по мнению студентов часто являются опасение распада раннего брака, моральная неготовность для рождения ребенка, нежелание терять свободу, неодобрение родителей.

В студенческой аудитории прослеживаются и гендерные различия. Так, девушки-студентки серьезнее задумываются о вступлении в брак. Их больше волнуют разногласия и непонимание между партнерами. Студенты-юноши большее внимание уделяют проблеме трудоустройства и личной свободе.

Неоднозначная позиция студентов наблюдается также по отношению к совместимости карьеры и брака: большинство респондентов склоняется к тому, что брак и карьера совместимы. Многие считают также, что сначала следует обеспечить себе стабильное будущее и вы-

бирают карьеру. Примечательно, что отдают предпочтение карьере по большей части респонденты, которые принадлежат к мужскому полу. Таким образом, парни считают необходимым сначала обеспечить себе стабильное будущее, после чего создавать семью; большинство девушек считают семью и карьеру совместимыми. Кроме того, они в большей степени склонны предпочесть семью карьере.

Таким образом, по результатам психологических и социологических исследований можно сделать вывод, что в процессе обучения в вузе происходят изменения в системе ценностных ориентаций студентов, хотя некоторые ценности всё же остаются неизменными вне зависимости от того, на каком курсе учится студент. Но всё же были обнаружены и различия: цели и инструментарии выпускного курса становятся более, прагматичными, что объясняется активной подготовкой к самостоятельной жизни. Так, если на первом курсе студенты были нацелены на приобретение знаний и расширение круга общения, то на выпускном курсе было выявлено достаточно зрелое отношение студентов к созданию семьи как к очень ответственному решению. Следует также отметить, что девушки чаще задумываются о создании семьи и серьёзнее подходят к выбору будущего супруга, юноши же ставят на первое место карьеру и материальную стабильность.

Список цитированных источников

1. Динамика ценностных ориентаций молодежи в трансформирующемся обществе / Под ред. Е.М. Бабосова. – Минск: ИООО «Современное слово», 2001.
2. Русецкая, В.И. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи / В.И. Русецкая // Социальные и социокультурные процессы в современной Беларуси: Сб. науч. тр. / НАН Беларуси, Ин-т социологии; Редкол.: В.Л. Абушенко (гл. ред.) и др. – Минск, 2003.
3. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М., 1992.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

О.В. Петкевич

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.А. Каратерзи**

Такие понятия, как «ценностные ориентации» и «направленность личности» активно используются в проведении как теоретических, так и прикладных исследований. Ценностные ориентации – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в

отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благо- состояние, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творче- ство, труд и т. п.) [1, с.545]. Направленность – сложное личностное об- образование, определяющее все поведение человека, его отношение к себе и окружающим. Так же является важным компонентом мировоззрения личности. Направленность обычно связывают с системой устойчиво доминирующих мотивов, определяющих поведение и деятельность че- ловека, ориентирует его активность. Важным аспектом является взаи- мосвязь направленности личности и ценностных ориентаций, т.к. фор- мирование ценностных ориентаций проходит под воздействием направ- ленности [2, с.34].

Ценностные ориентации молодежи являются индикатором соци- альных изменений в обществе, а т.к. направленность личности влияет на формирование ценностных ориентаций, изучение взаимосвязи между этими явлениями поможет оценить и спрогнозировать развитие общест- ва в целом. Ценностные ориентации и направленность личности явля- ются регуляторами поведения, действий и поступков личности, опреде- ляются мировоззрением, служат важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности.

Проблема взаимосвязи ценностных ориентаций и направленно- сти личности является актуальной в современности. Ее решением зани- мались и занимаются многие ученые (Б.Ф. Поршнев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф.Ломов, Б.Г. Ананьев, Л.М. Митина, В. Франкл и др.). Оба этих понятия включаются в структуру мотивационной сферы, деятельности, установки, смыслообразующей активности и т.д.

Тесная связь ценностных ориентаций и направленности лично- сти с ее мотивационной сферой отмечается Б.Ф. Поршневым. Основа личности заключается в функции выбора, которая предполагает пред- почтение одного мотива всем прочим. Но для этого должны быть осно- вания, и таким основанием является ценность, т.к. ценность – единст- венная мера сопоставления мотивов. По мнению Ф.Е. Василюка, цен- ность должна быть подведена под категорию мотива. Кроме того, на- правленность определенно влияет на выбор доминирующего мотива.

Ценностная ориентация является главным и наиболее глобаль- ным фактором мотивационной сферы благодаря своим взаимосвязям с мировоззрением, направленностью, интересами и через них – с корен- ными условиями бытия личности. Мотив как непосредственный повод для совершения поступка более ситуативен, индивидуален и многообра- zen по сравнению с ценностными ориентациями. Сложившаяся система ценностных ориентаций есть высший уровень регуляции по отношению к потребностям, интересам и мотивам поведения.

В разные моменты человеческой жизни на первый план выходят различные ценности. Как справедливо отметил С.Л. Рубинштейн, цен-

ности – это не то, за что платим, а то, ради чего живем. В ходе жизни идет постоянная переоценка ценностей, что является закономерным результатом перестройки отношений человека с миром. Процесс, включения в действие, актуализации, выключения или восстановления различных ценностей обусловлен не только меняющейся ситуацией, но и восхождением, развитием, становлением всей личной жизни человека. Именно с этим в большей степени связана «история актуализации одних ценностей и низвержения других [3].

Если говорить о ценностных ориентациях и направленности личности в структуре деятельности, то можно отметить, что нередко деятельность имеет сразу несколько мотивов, точно так же она может побуждаться несколькими потребностями одновременно. Подобные комплексы имеют собственную динамику с борьбой мотивов. Окончательное решение, как правило, принимает сознательный субъект на основе внутренней системы ценностей. При этом, как заметил А.Н. Леонтьев, в ситуации полимотивированности один из мотивов становится основным, ведущим, а другие – подчиненными, играющими роль дополнительной стимуляции. Формирование ведущего мотива приводит к возникновению особой смыслообразующей функции, она придает деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности. У зрелой личности существует разумное управление своими мотивами, что подтверждается наличием убеждений и установок.

Мотив входит в мотивационную сферу личности. Б.Ф. Ломов под мотивационной сферой понимает всю совокупность ее мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни. В целом эта система динамична и изменяется в зависимости от многих обстоятельств. Мотивы отличаются разной степенью устойчивости. Одни – доминирующие, стержневые – прочно сохраняются длительное время, иногда всю жизнь, именно в них проявляется направленность личности. Такими доминирующими мотивами являются установки [4].

Установки формируются под влиянием объективных условий жизни, социальных факторов различных социальных систем и собственных ценностных ориентации. Установка – это лишь одно из средств внутренней регуляции активности, и лишенная связи с элементами направленности она не может работать в плане социальной направленности личности (без интереса, цели, потребности) [5].

В работах Б.Г. Ананьева, в качестве ведущей, системообразующей характеристики личности выделяется ее направленность, которая взаимодействует с ценностными образованиями. Б.Г. Ананьев рассматривает ценности и ценностные образования как базальные, "первичные" свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер. С.Л. Рубинштейн ввел понятие динамической

тенденции личности как проявления направленности и ценностных ориентации.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и направленности личности можно проследить при описании такого понятия, как ценностная направленность личности. Если провести диагностику направленности, не формальную, а содержательную, то это содержание определяется ценностями, которые выбирает индивидуальный субъект. Если в репрезентативной выборке предоставить каждому испытуемому возможность выбрать ценности из достаточно обширного их набора, а затем факторизировать соответствующие показатели, то получатся ценностные векторы, наиболее типичные для возрастных, профессиональных и других групп. Ценностная направленность личности – преобладающие для данного возраста, времени, места жизни и т.п. ценностные векторы. Это понятие диалектично, противоречиво: с одной стороны, в нем выражена социальная типичность, с другой – «усредняются» результаты индивидуальных выборов ценностных предпочтений. Эти сливающиеся в единый «векторальный» поток индивидуальные сопоставления связаны с индивидуальной смыслопорождающей, смыслообразующей активностью. Возможность выявления преобладающих ценностных векторов позволяет косвенно судить о наиболее типичных (для данной возрастной, профессиональной и других групп) векторах смыслообразующей активности) [6].

В.С. Мерлин считал, что индивидуальный выбор ценностей во многом определяет направленность личности, проявляющуюся в отношении: к людям, к обществу, к самому себе. При этом как в зарубежной, так и в отечественной психологии, например, альтруистическая направленность, противопоставляется эгоистической, индивидуалистской. В условиях современных перемен в российском обществе, когда социально-типичное соотношение «личность и общество» явно не в пользу последнего, Л.М. Митина справедливо подчеркивает, что направленность человека на себя не так однозначна, как это трактовалось ранее. Она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей) [7].

Содержательную сторону направленности личности, ее отношение к окружающему миру, к другим людям и к самой себе обуславливает система ценностных ориентации. Ценностные ориентации выражают личностную значимость социальных, культурных, нравственных ценностей, отражая ценностное отношение к действительности. Ценности регулируют направленность, степень усилий субъекта, определяют в значительной степени мотивы и цели организации деятельности. По мнению В. Франкла, ценности ведут и притягивают человека, у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т.е. между тем, осуществить потенциальный

смысл или оставить его нереализованным. Ценность – единственная мера сопоставления мотивов. Кроме того, ценностные ориентации являются важнейшим компонентом субъектной образующей активности и самого субъекта в ней.

В целом понятия ценностные ориентации и направленность личности очень близки. Они вместе являются составными частями многих психологических явлений, состояний и т.д. (мотивационной сферы, потребностной сферы, деятельности, мировоззрения, установок, интересов и др.). Изучение ценностных ориентаций и направленности личности актуально, т. к. они способствуют пониманию многих психологических феноменов.

Для того чтобы установить взаимосвязь ценностных ориентаций и направленности личности мы провели исследование, в качестве субъектов которого выступили 30 студентов разных факультетов (математического, социальной педагогики и психологии, физической культуры и спорта, физического, юридического) Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. Респондентам предлагалось выполнить 2 методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Диагностика направленности личности» В.В. Козлова. На основе результатов, полученных при исследовании преобладающих ценностных ориентаций молодежи, можно сделать вывод, что среди молодежи наиболее значимой терминальной ценностью является здоровье – 66% респондентов поставили эту ценность на первое место, наименее значимыми ценностями являются: интересная работа, красота природы и искусства, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, познание, продуктивная жизнь, развлечения, счастье других, творчество, уверенность в себе. Эти ценности поставили на первое место 0% респондентов.

Наиболее значимыми инструментальными ценностями являются: воспитанность и независимость – 16% респондентов поставили эти ценности на первое место. Наименее значимыми являются такие ценности как: высокие запросы, исполнительность, самоконтроль, широта взглядов, честность и чуткость. Эти ценности поставили на первое место 0% респондентов.

Наиболее распространенными направленностями среди молодежи являются: коммуникативная направленность – у 23% респондентов выявлено преобладание этой направленности, практическая направленность (радость от процесса работы) – 27% и пугностическая направленность (удовольствие от преодоления опасности) – 23%. Наименее распространенными являются: гностическая направленность – 0%, акquisитивная направленность (на коллекционирование, накопление) – 0%.

На основе данных, полученных в ходе исследования ценностных ориентаций и направленности молодых людей, мы провели корреляционный анализ. Анализ проводился посредством использования коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). В результате мы получили следующее:

1. Молодым людям с выраженной альтруистической направленностью присущи такие терминальные ценности как: «здоровье», «счастье других», «уверенность в себе» и инструментальная ценность – «терпимость», с выраженной коммуникативной направленностью (направленность на общение, взаимодействие) присущи терминальные ценности: «активная деятельная жизнь», «материально обеспеченная жизнь», «свобода», с практической направленностью (радость от процесса работы) – терминальные ценности: «творчество», «любовь», «семейная жизнь», «общественное признание» и инструментальная ценность – «смелость в отстаивании своего мнения», с выраженной романтической направленностью присущи терминальные ценности – «активная деятельная жизнь», «познание», с выраженной гностической направленностью (направленность на познание) преобладает терминальная ценность «жизненная мудрость». Молодым людям с выраженной гедонистической (на удовольствие) направленностью присущи инструментальные ценности: «образование» и «самоконтроль», с выраженной акзизитивной направленностью – терминальные ценности: «продуктивная жизнь», «развлечения», «счастье других» и инструментальная ценность «исполнительность». Между данными направленностями и соответствующими ценностями выявлена прямопропорциональная связь, что свидетельствует о том, что чем больше выражена направленность, тем больше вероятность преобладания этих ценностей.

2. Обратнопорпорциональная связь выявлена между альтруистической направленностью и инструментальной ценностью – «эффективность в делах», между коммуникативной направленностью и терминальными ценностями: «жизненная мудрость» и «любовь», между практической направленностью и терминальной ценностью «наличие хороших друзей», инструментальной ценностью «самоконтроль», между гностической направленностью и инструментальной ценностью «честность», между гедонистической направленностью и терминальными ценностями: «жизненная мудрости», «развитие» и инструментальной ценностью «терпимость», между акзизитивной направленностью и инструментальной ценностью «независимость», между эстетической направленностью и ценностью «нетерпимость к недостаткам других», что свидетельствует о том, что преобладание данных направленностей уменьшает вероятность преобладания соответствующих ценностей.

Таким образом, между ценностными ориентациями и направленностью личности существует достоверная взаимосвязь.

Список цитированных источников

1. Кривоносова, Е.Э. Формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи: учебно-метод. пособие / Е. Э. Кривоносова; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 39 с.

2. Новейший философский словарь / Сост. Грицанов А.А. – Мн.: Издатель В.М.Скакун, 1999. – 877с.
3. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации как многомерная и нелинейная система / С.С Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 38-41.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 243 с.
5. Волочков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков // Психологический журнал. – 2004. – №2. – С. 17-25.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 243 с.
7. Кухарчук, А.М Человек и его профессия / А.М. Кухарчук. – СПб.: Речь, 2005. – 168с.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Т.В. Полянская

Научный руководитель –

старший преподаватель **Н.И. Циркунова**

Человек в тех или иных формах, и полностью от них избавиться невозможно. Актуальность данной проблемы заключается в том, что конфликтующие действия, мнения и желания приводят к бездумной растрате времени и сил, а то и вовсе к взаимному разрушению. Проблема нетерпимости к конфликтам состоит в том, что они неизменно нарушают созидательное сотрудничество и в итоге приводят к проигрышу конфликтующих сторон. А ведь присутствие благоприятного социально-психологического климата в коллективе является одним из важнейших условий для достижения высоких результатов в различных видах деятельности и опосредовано взаимоотношениями между членами коллектива, которые, в свою очередь, так же зависят от различных стилей поведения членов коллектива в конфликтной ситуации.

Конфликт (от лат.conflictus – столкновение) – это «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [1,с.213].

Проблемами конфликтологии занимались многие выдающиеся ученые, такие как Р. Дарендорф, А. Р. Лурия, К. Левин, Н. Миллер, Д. Г. Скотт, Л. Коузер, К.Боулдинг, Д. Карнеги, Д. Ден. Один из основоположников конфликтологии Р. Дарендорф, под конфликтом понимает «все структурно-произведенные отношения противоположности норм и ожиданий, институтов и групп» [2,с.34].

В рамках нашей темы было проведено исследование, целью которого было выявление уровня конфликтности и индивидуальных стилей поведения членов коллектива в конфликтной ситуации. Испытуемыми выступили студенты – психологи, второго курса, УО «Витебского государственного университета им. П.М. Машерова». В ходе исследования нами были использованы следующие методики: «Экспресс-диагностика уровня конфликтности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов), и методика «Индивидуальные особенности реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас) [3, с.248].

Результаты исследования уровня конфликтности показали, 40,7% от всех указанных испытуемых имеют высокий уровень конфликтности, у 25,9% преобладает выраженная степень, 14,8% испытуемых имеют низкий уровень, у 11,1% наблюдается очень высокий уровень, и только 7,4% склонны избегать конфликтные ситуации. Из этого следует, что в группе студентов преобладают люди с высоким уровнем конфликтности, старающиеся удовлетворить только свои собственные интересы.

Данные по выявлению индивидуальных стилей поведения в конфликтной ситуации, свидетельствуют о том, что 37% испытуемых, предпочитают конкурировать в конфликтных ситуациях, 25,9% испытуемых предпочитают сотрудничество, 18,5% в конфликтных ситуациях используют компромисс, 14,8% уклоняются от конфликтов, и 3,7% приспособливаются в конфликтной ситуации. Эти результаты говорят нам, что большинство испытуемых в конфликтных ситуациях предпочитают конкурировать. Использование такого стиля может означать решение человека дать конфликту возможность развиваться.

Исходя, из выше изложенного следует отметить, что эффективность совместной деятельности во многом зависит от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей. Только благоприятная атмосфера в студенческом коллективе может продуктивно влиять на ее результаты, и перестраивать человека, формируя в нем его новые возможности и проявляя потенциальные перспективы для будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость в оптимизации стиля межличностного взаимодействия. Применение определенных правил если и не позволит нам полностью избежать конфликтов, то хотя бы уменьшит их количество и напряженность, приходя в процессе совершения последовательных миротворческих действий к взаимоприемлемым результатам. Следует помнить, что нарушение коммуникации, обязательное при конфликтах, дорого нам обходится. Поэтому умением грамотно разрешать конфликтные ситуации обязан владеть каждый психологически культурный человек.

Таким образом, в группе студентов преобладают люди с высоким уровнем конфликтности и люди предпочитающие конкурировать в конфликтной ситуации. Они порывисты, эмоциональны, инициативны и

поэтому им важна лишь своя точка зрения, они просто не рассматривают чужие мнения, избегают разговоров на темы компромисса, договора. Стараются в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб, интересам других.

Список цитированных источников

1. Бабосов Е. М. «Конфликтология» / Е. М. Бабосов // Мн: Тетра Систем, 2001. – 464 с.
2. Богданов Е.Н. «Психология личности в конфликте», / Е.Н. Богданов // Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 224 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. «Социально-психологическая диагностика развития личности» / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 360 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

З.А. Привада

УО «ВГУ им. П.М. Машерова», г. Витебск

Мышление является высшим познавательным процессом и представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Отличием мышления от других психологических процессов является его связь с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей [1,5].

Умение творчески мыслить статичной и неизменяемой категорией не является, и при необходимости с помощью тщательно подобранных игр и упражнений его можно развивать начиная с дошкольного возраста [2, 3, 4, 5]. Развитие творческого мышления происходит в три этапа. На первом этапе (3-7 лет) основное внимание уделяется развитию наглядно-действенного мышления, а значит, формируются такие умения, как:

- умение воспроизводить внешний вид и свойства предмета по памяти;
- умение угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков;
- умение воссоздавать внешний облик предмета на основе его части;
- умение узнавать в неопределенных графических формах (чернильные пятна, каракули) различные знакомые предметы;

- умение комбинировать и сочетать в одном предмете свойства и признаки других предметов и объектов;
- умение находить в двух и более объектах общие и различные признаки;
- умение узнавать объект по описанию возможных действий с ним;
- умение переносить действия, применяемые к одному предмету, на другой;
- умение составлять сюжетный рассказ о каком-либо объекте;
- умение использовать мерку при сравнении предметов по величине, весу;
- умение располагать предметы в порядке убывания или возрастания какого-либо свойства и делать отсюда выводы;
- умение находить действия противоположные по значению (увеличивать – уменьшать, разрезать – соединять) [3,5].

В качестве примера задания, направленного на развитие указанных умений может служить следующее упражнение: предложить ребенку изобразить жестами, мимикой, звуками какой-либо предмет (поезд, машину, чайник, самолет) или какое-либо действие (умывание, расчесывание, рисование, плавание). Если с первого раза не получится, показать, как нужно делать. Упражнение «Угадайка»: ребенок угадывает, что изобразил взрослый, а затем наоборот. Можно придумывать смешные варианты [3].

Второй этап (8-11 лет) связан с развитием причинно-логического мышления, для которого характерны:

- умение предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений;
- умение устанавливать логику причинно-следственных отношений;
- умение формулировать правила и законы функционирования природных и социальных явлений;
- умение понимать и применять приемы образного сравнения (анalogии);
- умение использовать методы управления мышлением (формулировать исследовательские вопросы, мозговой штурм, комбинационный анализ и т.д.).

Большое внимание на данном этапе уделяется развитию речевых умений. Исследования Н.Л. Кряжевой, А.Э. Симановского, О.Е. Озеровой показывают, что неумение выразить свою мысль, бедный словарный запас, негибкость в использовании синонимов и антонимов и т.д. может существенно затормозить процесс творчества дошкольника, поэтому в работе с детьми следует использовать упражнения для работы со словами, предложениями и целыми текстами [2, 3, 5].

В качестве примера задания, направленного на развитие указанных умений может служить следующее упражнение: Придумать, с чем

можно сравнить: прическу, одуванчик, снежинку, ласточку, озеро, чашу леса, степь, ветер. Образное сравнение можно составить по любому признаку предмета или явления. Например: прическа. Форма – прическа, как взрыв, как грива льва, как барашек. Прочность – рассыпалась, как картонный домик, как песочный куличик. Цвет – как из соломы, как воронье крыло, как мореный дуб. Красота – как произведение искусства. Постарайтесь придумать к остальным объектам как можно больше сравнений»[2].

На третьем этапе (11-14 лет) развивается эвристическое мышление. Основное место здесь занимают проблемные ситуации высокой степени неопределенности. Для их решения формируются следующие умения:

- умение строить проблемные ситуации;
- умение определять вероятность разных исходов взаимодействия;
- умение выдвигать альтернативные гипотезы решения проблемных ситуаций;
- умение гибко переходить от анализа одной гипотезы к другой;
- умение разрешать противоречия;
- умение сравнивать эффективность разных стратегий разрешения проблемных ситуаций [2, 3, 5].

В качестве примера задания, направленного на развитие указанных умений может служить следующее упражнение: придумать сюжеты для картины «В лесу полно грибов». Какое количество идей можно предложить? Или нарисовать пляж, который полон отдыхающими, но людей рисовать нельзя. Возможные варианты решения: автобусы, машины, палатки, костер; вид сверху. Люди под зонтиками, грибами, газетами. Видны ботинки, одежда, игрушки; ночной пляж. Светит луна. Стоят палатки, машины и т.п.; на пляже морские львы, котики и тюлени; на пляже отдыхает стая перелетных птиц; крупным планом изображена табличка: «Свободных топчанов и мест на пляже нет»[5].

В работе над развитием творческого мышления очень важна роль взрослого, родителя или специалиста образовательного учреждения. Ребенок сам не способен полностью организовать свою деятельность, оценить то, что получилось в результате. Поэтому взрослый обязательно должен объяснить суть каждого задания, поощрять нестандартные, интересные и необычные решения, помочь ребенку оценить уровень предложенных решений. Также необходимо, чтобы взрослый был доброжелателен, терпелив к ответам ребенка, сумел принять и спокойно обсудить даже такие варианты решений, которые, на первый взгляд, кажутся недостаточными, глупыми или невероятными. Главное условие успешности работы – это умение и желание взрослого играть с детьми. Хорошо, если он сам получает удовольствие от игры, не считая ее ненужным занятием. Не нужно бояться выглядеть в глазах детей смешным

или недостаточно серьезным. Если все эти качества присутствуют, то занятия с детьми будут успешными и эффективными.

Таким образом, в ходе поэтапной целенаправленной работы родителей и специалистов учреждения образования с ребенком, начиная с дошкольного возраста и до окончания им общеобразовательной школы, по развитию творческого мышления формируется личность, обладающая не только базовым набором знаний для функционирования в обществе, но и способная гибко и самостоятельно мыслить, четко понимать и учитывать связи и закономерности собственного бытия и явлений окружающей действительности, способная разрешать проблемные ситуации в повседневной жизни и дальнейшей профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль, 1997.
3. Озерова, О.Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения / О.Е. Озерова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 192 с.
4. Сакович, Н.А. Использование креативных методов в коррекционно-развивающей работе психологов системы образования / Н.А. Сакович. – Мн., 2003.
5. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей: Попул. пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.

СУЩНОСТЬ СТИГМАТИЗАЦИИ

Пухальская Т.Н.

УО «ВГУ им. П.М.Машерова»

В последние годы в психологии возрос интерес к проблемам стигматизированных групп. Это обусловлено запросами практики. Так, преодоление стигматизации, предубеждений и дискриминации провозглашается Всемирной организацией здравоохранения в качестве одного из приоритетных направлений в области политики по отношению к психическому здоровью. Стигматизация представляет собой серьезное препятствие на пути профилактики и решения проблем, связанных с девиантным поведением (преступность, алкоголизм, наркомания, проституция и др.).

Предубеждения в отношении представителей стигматизированных групп могут стать источником целого ряда проблем социального и психологического характера. Их преодоление, предупреждение и профилактика являются актуальной социальной задачей, к решению которой привлекаются специалисты различного профиля. Изучение законо-

мерностей данного явления позволит определить новые направления и возможности подобной работы.

Для более полного понимания феномена стигматизации необходимо более подробно рассмотреть его. И так, стигма (от др.– греч. *στίγμα*) – знак, клеймо, татуировка, пятно, отметина. Греки придумали термин «стигма» для описания телесных знаков, призванных демонстрировать что-либо необычное или плохое о моральном статусе обозначаемого ими индивида. Эти вырезанные или выжженные на теле знаки говорили о том, что их носитель – раб, преступник или изменник, т.е. человек, запятнавший себя позором, ритуально нечистый, тот, кого следует сторониться, особенно в публичных местах. Позднее, во времена христианства, к термину добавились два новых слоя метафоры: во-первых, сыпь на коже стала восприниматься как свидетельство божьей милости, и, во-вторых, аналогичный статус обрели телесные свидетельства тех или иных физических недостатков – т.е. медицинский факт оказался увязанным с религиозными верованиями. Сейчас этот термин широко используется главным образом в первоначальном буквальном смысле, однако не столько обозначает знак на теле, сколько указывает на постыдный статус индивида как таковой.

В медицине имеется своя трактовка данного понятия: стигма — совокупность признаков болезни, позволяющая опытному врачу установить диагноз до проведения подробного исследования.

Соответственно существует несколько трактовок и понятия стигматизации. Так, религия говорит о стигматизации как о получении верующими стигматов-подобий ран Христовых. С точки зрения психологии выделяют социальную стигматизацию – формирование стереотипов. Стигматизация – клеймение, нанесение стигмы. В отличие от слова клеймение, слово стигматизация может обозначать навешивание социальных ярлыков. В этом смысле стигматизация – ассоциация какого-либо качества (как правило, отрицательного) с конкретным человеком или группой людей, хотя эта связь отсутствует или не доказана. Стигматизация является составной частью многих стереотипов.

Для создания социальной стигмы необходимо одно качество, которое считается показательным и набор качеств, которые приписываются на основании наличия первого, что подтверждается следующими примерами:

- «женщины плохо водят машину» – форма стигматизации, связанная с сексизмом. В действительности женщины в среднем водят машину не хуже, чем мужчины, хотя, конечно, имеют свои особенности в этом искусстве. Важно, что не обязательно каждая встреченная женщина будет плохо водить, а устоявшаяся стигма это подразумевает.

- «американцы некультурны» – межнациональные стигмы редко бывают справедливыми, так как основываются на различиях в культуре. Из-за категоричности и отрицательного оттенка это утверждение – стигматизация. Речь идёт здесь лишь об общем («усреднённом») уровне образования нации. В частности, не обязательно каждый американец некультурен.

- «немцы-фашисты» – в данном случае, коллективная ответственность (неприемлемая гуманистической моралью) оправдывается действиями отдельных лиц в тот период.

- «гомосексуалисты женственны» – перенесение черт, характерных для некоторых, на всю демографическую группу.

Стигматизация может вести к дискриминации, то есть к реальным действиям, ограничивающим права какой-то группы. Хотя в цивилизованных странах явная стигматизация и связанная с ней дискриминация либо запрещены законом, либо осуждаются культурой, практически любое общество насыщено стигмами. Так, например, люди, приехавшие в Москву из провинции, получили ярлыки «провинциалы» или «мешочники» (термин, популярный в советские времена). Считается, что они менее культурны, чем местные жители, что можно считать стигматизацией, ведущей к дискриминации.

Социальные стигмы иногда облачаются в положительную форму, например военного могут «похвалить» за необычно здравые мысли для человека его профессии. Такие «положительные» ярлыки могут быть не менее оскорбительны, чем стигмы явной отрицательной направленности.

В то же время не следует относить в разряд стигм каждое обидное или ироническое определение. Если человека обозвали в транспорте, это не означает, что его стигматизировали. Также, юмористические формы «стигматизации» вполне допустимы в социальном общении, хотя и мнения по поводу таких ярлыков, как, например, «блондинка», могут расходиться.

Анализ явления стигматизации в научной литературе наиболее полно представлен в рамках интеракционистского подхода (И. Гоффман). Под стигматизацией в современном социально-психологическом значении понимается выделение или приписывание кому-либо определенных черт, признаваемых обществом отрицательными, и выделение кого-либо посредством дискриминации. Социальные стигмы – это характеристики человека «отклоняющегося, ущербного, ограниченного, дефективного и в целом нежелательного». Стигматизации подвергаются люди с определенными физическими, психическими и социальными особенностями, которые отличают их от большинст-

ва. Это те, кто говорит, одевается, выглядит, молится и думает иначе, чем большинство других людей.

Известный американский социолог и социальный психолог Ирвин Гоффман выделил три типа стигмы:[3]

1. физические и психические недостатки (инвалиды, калеки, слабоумные, психически больные, люди с избыточным весом и др.);

2. индивидуальные недостатки характера, воспринимаемые как слабость воли (преступники, наркоманы, пьяницы, люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией, бомжи, безработные, радикально инакомыслящие и др.);

3. родовые стигмы расы, национальности и религии, передаваемые от одного поколения другому и распространяемые на всех членов семьи (расовые предубеждения, предубеждения против этнических меньшинств, членов сект и определенных религиозных общин).

Виды социальной стигматизации можно классифицировать следующим образом:

1. Культурная стигматизация – социальные ярлыки, укоренившиеся в культуре государства либо мировой культуре («чукчи недогадливы»).

2. Институциональная стигматизация – законодательно закреплённая стигматизация («человек, имеющий судимость»)

3. Личная (или внутренняя) стигматизация – предубеждение против себя самого, основанное на причастности к чему-либо («я толстушка»).

По мнению Гоффмана большинство в действительности считает людей, отмеченных стигмой, в чем-то не совсем людьми – поэтому дискриминирует их и действенно, хотя зачастую без злого умысла, лишает жизненных шансов.

Таким образом, стигматизация представляет собой явление, состоящее в «навешивании» негативных ярлыков, дискредитирующих индивида в глазах окружающих и вызывающих его стойкую социальную изоляцию и отсутствие готовности взаимодействовать с ним на равных.

Список цитированных источников

1. Смирнова, Ю.С. Феномен предубеждений к стигматизированным группам/ Ю.С. Смирнова// Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 19 – 24.
2. Финзен А. Психоз и стигма. – М.: Алетейа, 2001. – 216 с.
3. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Harmondsworth, 1986.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Е.А. Радюк

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.А. Каратерзи**

Школьная адаптация представляет собой сложный и длительный процесс. Она осуществляется одновременно в трёх направлениях (физиологическая адаптация, социальная адаптация, психологическая адаптация). В ходе адаптации выстраивается оптимальное соответствие интересов и потребностей, личностных особенностей ребёнка и требований школьной жизни. Временные рамки школьной адаптации не могут быть строго определены. Длительность и успешность приспособления к новым условиям зависит в первую очередь от индивидуальных особенностей ребёнка, уровня его готовности к обучению в школе, характеристик детско-родительских отношений, позиции педагога и множества других факторов. Период адаптации длится от одного месяца до года. Школьная адаптация и дезадаптация представляют собой многомерные и многофакторные явления, которые невозможно рассматривать и исследовать по отдельности. Процесс привыкания первоклассников к школе завершается либо возникновением состояния адаптированности, либо появлением различных форм дезадаптации [1].

Процесс адаптации к школе связан не только с освоением учебной деятельности, новой социальной роли и вхождением в группу сверстников, но и с принятием и выполнением новых требований и правил. Успешность приспособления ребенка определяется как внешним следованием правилам, так и выработкой определенного эмоционального отношения к оценочным категориям и ценностям мира взрослых.

Для успешного обучения школьников необходимо учитывать особенности их адаптации (привыкания, приспособления) к школьной жизни. В первый год обучения ребёнок адаптируется к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым взрослым и сверстникам. Поэтому выделяется переходный период от дошкольного детства к школьному, который называют периодом адаптации ребёнка к школьной жизни и учебной деятельности [1].

В отечественной психологии данной проблемой занимались И.В. Дубровина, М.М. Безруких, М.Р. Битянова, Н.В. Белякова, В.Е. Каган, Е.А. Панько и др. В зарубежной психологии наиболее известны исследования Л.С. Пейджа, М. Мартина, Л.А. Герсова и других. Полученные данные по проблеме адаптации и дезадаптации младших школьников, свидетельствовали о том, что причины неблагополучия ребёнка в школе требуют более серьёзного изучения. Хотя проблема

адаптации изучается специалистами самых разных направлений давно, назвать ее решенной нельзя.

Т.В. Дорожевец разработала теоретическую модель школьной адаптации и выделила три её сферы, среди которых:

1. Академическая адаптация. Она характеризует степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни (принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т.п.).

2. Социальная адаптация. Она отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия ребенка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.п.

3. Личностная адаптация. Она характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности (Я – школьник) и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и т.п. [2].

Процесс школьной адаптации предполагает приспособление ребенка к школьным нормам, к группе одноклассников, к самому себе. Как следует из теории Ж. Пиаже, в процессе приспособления равновесие может достигаться с помощью двух процессов – аккомодации и ассимиляции. Ассимиляция проявляется в приспособлении за счет изменения среды, аккомодация – за счет соответствующих изменений самой личности. На уровне академической адаптации действие аккомодационных процессов приводит к безынициативности, пассивному подчинению ребенка тем требованиям, которые к нему предъявляет школа. Ассимиляционные процессы действуют противоположным образом: ребенок отказывается принимать внешние нормы и стремится руководствоваться собственными критериями правильного поведения в школе [3].

На уровне социальной адаптации преобладание аккомодационных процессов ведет к такому приспособлению к группе, когда основными качествами поведения ребенка становятся конформность, зависимость, неумение отстаивать собственное мнение. Результатом ассимиляции являются негативизм, противопоставление себя классу, агрессивность, необоснованные лидерские устремления. На уровне личностной адаптации преобладание аккомодации приводит к непринятию себя как школьника, низкой самооценке и уровню притязаний в этой сфере, нерешительности и тревожности в условиях школы, другими словами, к максимальному разведению «школьных» Я-реального и Я-идеального. Преобладание ассимиляции проявляется в максимальном сближении этих структур самосознания, т.е. в завышенной самооценке и уровне притязаний, не критичности, игнорировании собственных ошибок [3].

Говорить о полноценной адаптации можно лишь в случае равновесия между процессами ассимиляции и аккомодации на всех трех уровнях: академическом, социальном и личностном. Преобладание лишь одного из процессов может рассматриваться как вариант школьной дезадаптации [5].

Начало школьного обучения связано со значительными психофизиологическими нагрузками, изменением режима дня ребенка, появлением новых обязанностей, адаптацией к новому коллективу и формированием отношений учитель-ученик. Поэтому первый класс для ребенка является сложным и трудным периодом жизни. Важным аспектом адаптации является принятие первоклассником новой социальной роли – роли ученика. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно ребенок воспринимает себя и свои отношения с другими людьми.

Так начало систематического обучения в школе связано с изменением социальной ситуации развития детей и необходимостью их приспособления к новым требованиям и нормам. Ребенок, поступивший в образовательное учреждение, становится школьником далеко не сразу. В период адаптации к школе, занимающий, по разным данным, от одного месяца до года, прежний опыт взаимоотношений ребенка и окружающих, привычные стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми условиями. Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования. Адаптацию связывают в основном с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения. Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям. Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению [1].

Цель: изучение академической адаптации и дезадаптации первоклассников.

Объект исследования: учащиеся первого класса.

Предмет: академическая адаптация и дезадаптация первоклассников.

Гипотеза: одним из показателей адаптации первоклассников к школьному обучению, является академическая адаптация

Исследование проводилось в СШ №7 г. Витебска. В качестве респондентов эмпирического исследования выступили первоклассники 1 «А» и 1 «Б» классов данного учебного заведения, общая численность которых

составила 29 человек из них в 1 «А» 15 человек, а в 1 «Б» 14 человек. В исследовании нами была использована методика изучения академической адаптации и дезадаптации. Назначение методики: выделить академически дезадаптированных детей: с самыми низкими показателями успеваемости, мотивации, выполнения школьных обязанностей, а также с высокими показателями ассимиляционной и аккомодационной тенденций.

По результатам нашего исследования 1 «А» и 1 «Б» классов, целью которого являлось выделение академически дезадаптированных детей: с самыми низкими показателями успеваемости, мотивации, выполнения школьных обязанностей, а также с высокими показателями ассимиляционной и аккомодационной тенденций можно сделать следующие выводы: с самыми низкими показателями успеваемости 1 ученик (3 %); с самыми низкими показателями уровня развития «учебной» мотивации при посещении школы учеников не выявлено; с самыми низкими показателями выполнения школьных обязанностей 6 учеников (21 %), которые не всегда выполняют школьные обязанности и 2 ученика (7 %), которые совершенно не выполняют основные школьные обязанности; шкала для оценки ассимиляционных и аккомодационных тенденций в академической адаптации выявила, 5 учеников (17%) с показателями ассимиляционной тенденции, которая характеризуется отказом ребёнка принимать внешние нормы, и руководствоваться собственными критериями правильного поведения в школе и 5 учеников (17 %) с высокими показателями аккомодационной тенденции, для которой характерно пассивное подчинение ребёнка тем требованиям, которые к нему предъявляет школа. Следовательно, первоклассники с аккомодационным стилем приспособления, соответствующим типичному образу «хороший ученик», с готовностью подчиняются всем правилам и нормам школьной жизни, и тем самым, как правило, оказываются наиболее приспособленными к учебной деятельности и нормам школьной жизни. Ученики с ассимиляционным типом адаптации, которые игнорируют новые для них школьные правила или же выполняют их только в присутствии учителя, оказываются, как правило, дезадаптированными в отношении принятия учебной деятельности, требований школы. Таким образом, на уровне академической адаптации действие аккомодационных процессов приводит к пассивному подчинению ребёнка тем требованиям, которые к нему предъявляет школа. Ассимиляционные процессы действуют противоположным образом: ребёнок отказывается принимать внешние нормы и стремится руководствоваться собственными критериями правильного поведения в школе.

Список цитированных источников

1. Костяк, Т.В. Психологическая адаптации первоклассников / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
2. Дорожевец, Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 1995. – 32 с.

3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Вайнер, М.Э. Ребенок и родители на пороге школьной жизни / М.Э. Вайнер // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 15-19.
5. Нижегородцева, А.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / А.В. Нижегородцева, Д.В. Шадриков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 234 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.Г. Рубцова

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая ситуация, сложившаяся в обществе в настоящее время, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, но и их цинизм, жестокость, агрессивность, преступность и враждебность. Особенно остро в настоящее время во многих странах мира стоит проблема девиантного поведения среди подростков, под которым понимают поступки или систему поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым и нравственным нормам. Это может быть агрессия, систематические уходы из дома, бродяжничество, пьянство, алкоголизм, наркомания, половая распущенность и другое.

Перед обществом остро стоит проблема увеличения количества поведенческих проявлений, не отвечающих принятым в обществе нормам и ценностям. Вопросы предупреждения девиантного поведения несовершеннолетних, борьбы с детской и подростковой преступностью как одного из ведущих направлений помощи людям, попавшим в тяжелую жизненную ситуацию, всегда были и останутся одной из главных забот специалистов по социальной работе, социальных педагогов, психологов.

Усиление психологической напряженности в подростково-юношеском возрасте, неуверенность в завтрашнем дне, изменение социально-экономической обстановки, уменьшение внимания к воспитанию детей, рост неблагополучных семей, недостатки функционирования школы, потеря перспектив жизненного и социального самоопределения – далеко не полный список факторов, усиливающих риск асоциальности среди несовершеннолетних.

Тема отклоняющегося поведения носит междисциплинарный и дискуссионный характер. Наибольший вклад в развитие социологи-

ческих исследований в рамках девиантного поведения внесли В. Н. Кудрявцев, Я. И. Гишинский. Данной проблемой занимаются такие учёные-исследователи как Галагузова М.А., Курбатов В.И., Гонеев А.Д., Змановская Е.В., Петровский А.В., Ярошевский М.Г., Кравченко А.И., Кондратенко В.Т., Беличева С.А., Григорьев А.Д. и другие.

С психологической точки зрения А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский рассматривают понятие девиантного поведения, как взаимосвязь между различными видами девиаций, изучают мотивы, причины и условия, способствующие развитию отклоняющегося поведения, возможности его предупреждения и преодоления. Змановская Е.В. рассматривает актуальные вопросы психологии отклоняющегося поведения личности: феноменологии данного явления, классификации видов девиаций, механизмов детерминации и функционирования девиантного поведения, методов социально-психологической профилактики и интервенции на отклоняющееся поведение личности.

Проблема девиантного поведения среди подростков является актуальной для социума, так как обусловлена ростом числа детей, относящихся к категории группы риска. Девиантное поведение (от лат. *deviatio*-отклонение) определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам. В отклоняющемся поведении, да и поведении в норме, поступок может проявляться в виде действия или бездействия человека, выразиться в словах или отношениях к чему-либо, в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т. д.

Под девиантным поведением подростков понимается нарушение подростком общепринятых нравственных норм, которые не являются правонарушениями (равнодушие, лживость, недисциплинированность, невыполнение заданий, грубость, агрессивность, жестокость, уходы из дома); нарушение правовых норм, статей административного и уголовного законодательства (кража, грабёж, хулиганство, нанесение телесных повреждений, мошенничество). Предпосылками девиантного поведения могут выступать:

- предрасположенность личности к дисгармоничному развитию;
- кризисные явления, когда человек находится в конфликте с собой, его личность «расщепляется», а сознательная психическая жизнь находится в постоянном противоречии с эмоциями и неосознаваемыми аффектами.

Основными причинами, способствующими формированию девиантного поведения подростков, являются:

- предпосылки подросткового (переходного) возраста,
- акцентуации характера,

- дефекты школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребёнка в период детства с накоплением негативного опыта;

- стойкая школьная неуспешность ребёнка с разрывом связей со школой, ведущая к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков [1, с.72-78].

Определяя характерные, наиболее типичные черты трудных подростков с отклоняющимся поведением, В.Н.Мясищев, перечисляет их более десятка: отвращение к школе, вражда к учителю, отсутствие всякого интереса к школьной работе, влечение к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, склонность к азарту, зрелищам и удовлетворение их любыми средствами, неумение и нежелание подчиняться школьному режиму и общим правилам с демонстративным нарушением их, дезорганизацией общей работы, грубыми, дерзкими и циничными выходками [2, с.170-173].

В связи с многообразием параметров и характеристик отклоняющегося поведения детей и подростков, наличием различных подходов к изучению данной проблемы в психологии, педагогике, криминалистике и медицине в современной научной литературе можно найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений у детей и подростков, находящихся на различных степенях девиации поведения и деформации личности.

В каждый период развития ребёнка формируются некоторые психические качества, черты личности и характера. У подростка наблюдается два процесса развития психики: либо отчуждение от той социальной среды, где он живёт, либо приобщение. Если в семье ребёнок чувствует недостаток родительской ласки, любви, внимания, то защитным механизмом в этом случае будет выступать отчуждение. Проявлениями такого отчуждения могут быть: невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость и другое. Характерологические подростковые реакции, такие как отказ, протест, группирование, являются следствием эмоционально зависимых, дисгармоничных семейных отношений.

В случае несформированности системы нравственных ценностей подростка сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Для таких подростков характерен инфантилизм, примитивность в суждениях, преобладание развлекательных интересов.

Эгоцентрическая позиция подростка с демонстрацией пренебрежительного отношения к существующим нормам и правам другого человека приводит к «отрицательному лидерству», навязыванию физически более слабым сверстникам системы их «порабощения», оправдыва-

нию своих действий внешними обстоятельствами, низкой ответственности за своё поведение [3, с.218-219].

Основными причинами, способствующими формированию девиантного поведения подростков, являются предпосылки подросткового возраста, акцентуации характера, дефекты школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребёнка в период детства с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной неуспешности ребёнка с разрывом связей со школой, ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков.

Подростковый возраст имеет свои предпосылки девиантного поведения. Этот возраст называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, разнообразные виды его деятельности. Стремление к взрослости появляется у подростков как потребность при общении к миру взрослых, к их жизни и деятельности. Но малый жизненный опыт, неоднозначное восприятие эмоциональной ситуации приводят к разногласиям со взрослыми, порождают конфликты между ними. Но конфликтных ситуаций можно избежать, если учитывать особенности психического развития подростков. В самооценке и самоопределении подростков важную роль играют друзья, сверстники, их мнения и оценки, которые проявляются в отношении событиям, фактами или в общении. Потребность в общении является одной из ведущих в подростковом возрасте.

Таким образом, подростковый возраст является кризисным этапом в становлении личности человека. Это возраст кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Этот этап характерен бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Основу формирования новых психологических и личностных качеств составляет общение в ходе различных видов деятельности – учебной, производственной, творческих занятий и пр.

Список цитированных источников

1. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А. И. Долгова. – Москва: Речь, 1991. – 189с.
2. Социальная работа с детьми делинквентного поведения: Материалы научно-практической конференции, состоявшейся в г. Пушкино Московской области 27-28 марта 1997г., отв. ред. П.Д. Павленок.
3. Кондрашенко, В.Т., Игумнов, С.А. Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Москва: Эксмо-пресс, 2004. –364 с.

4. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты / В. Т. Кондрашенко.– Минск, 1988 – 340с.
5. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – Москва: Амалфея, 2003. – 285с.
6. Ветров, Н.И. Профилактика правонарушений среди молодёжи / Н. И. Ветров. – Минск : ИООО "Красико-Принт", 1998. – 236с.
7. Айхорн, А. Трудный подросток / А. Айхорн.- Москва: Эксмо-Пресс, 2001. – 360с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О.В. Савостина

Научный руководитель-
старший преподаватель **М.В. Швед**

Современный этап развития коррекционной педагогики и психологии характеризуется поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития. В этой связи проблема семьи ребенка с отклонениями в развитии становится все более актуальной и востребованной обществом. Следует учитывать, что социализация ребёнка с проблемами в развитии не может быть достигнута без приобщения к этому процессу его родителей. Семья как социальный институт призвана социализировать ребёнка [1]. Именно в семье у ребёнка складываются первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. В связи с этим возрастает и роль семьи в воспитании ребёнка с отклонениями в развитии.

В связи с позитивными тенденциями, наметившимися в последние годы по отношению к лицам с отклонениями в развитии, в разных областях специальной педагогики и психологии появились работы, свидетельствующие о необходимости активного изучения всего спектра проблем семьи, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии. Интерес специалистов не ограничивается теперь лишь методическими вопросами формирования у детей тех или иных знаний и навыков. Акцент коррекционного воздействия переносится на семью ребёнка с особенностями психофизического развития [2]. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию благоприятных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Интерес представляют иссле-

дования И. С. Багдасарьян, Н. В. Мазуровой, Г. А. Мишиной, В. В. Сабурова, В. В. Ткачёвой и др.

С целью экспериментального изучения особенностей семьи, воспитывающей ребёнка с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование по диагностике детско-родительских взаимоотношений в данной категории семей. Исследование проходило на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26», в котором приняло участие 16 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. В качестве основного метода исследования был использован опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ), разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом [3]. Данный опросник позволяет получить результаты по следующим шкалам: гипопротекция (Г-), потворствование (У+), игнорирование потребностей подростка (У-), чрезмерность требований, обязанностей (Т+), чрезмерность требований, запретов (доминирование) (З+), недостаточность требований, запретов к ребёнку (З-), чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания) (С+), неустойчивость стиля воспитания (Н), расширение сферы родительских чувств (РРЧ), предпочтение в подростке детских качеств (ПДК), неразвитость родительских чувств (НРЧ), проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств (ПНК), вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК).

Результаты исследования показали, что наиболее свойственным видом типа воспитания в семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью, является гиперпротекция (75 %). Это говорит о том, что в таких семьях родители уделяют ребёнку крайне много сил, времени, внимания. Воспитание стало центральным делом в жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое ребенок занимает в их жизни, преувеличенное представление о том, что произойдет, если ему не отдать все силы и время. Также были выявлены нарушения по шкале Т – недостаточность обязанностей ребёнка (50 %), что свидетельствует о том, что в семье ребёнок имеет минимальное количество обязанностей.

В ряде семей были выявлены особенности по шкале ВН (18,7 %), что свидетельствует о воспитательной неуверенности родителей, в семье происходит перераспределение власти между ребенком и родителем. Родитель «идет на поводу» у школьника, уступает даже в вопросах, в которых, по собственному мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к этому родителю подход, нащупал его «слабое место» и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». Типичная ситуация в такой семье – бойкий, уверенный в себе ребенок, смело ставящий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с ребенком родитель. В одних случаях

«слабое место» обусловлено психастеническими чертами характера родителя. В других – существенную роль в формировании стиля семейного воспитания могли сыграть отношения родителя с его собственными родителями. В определенных условиях дети, воспитанные требовательными, эгоцентричными родителями, став взрослыми, видят в своих детях тех же требовательных, эгоцентричных существ, испытывают по отношению к ним тоже чувство «неоплатного должника», какое испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерный признак таких родителей – доминирование в их высказываниях реплик с признанием массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей, и находят довольно много поводов уступить им.

Выявленные показатели по шкале ФУ (в 18,7 % случаев) свидетельствуют о фобии утраты ребёнка, в основе которой в большинстве случаев лежит господствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабое место» – повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличенное представление о хрупкости «ребенка», его болезненности – все это могло развиваться в связи с историей рождения ребенка. Другой источник – перенесенные тяжелые заболевания ребенка, особенно, если они были длительными. Отношения родителя к ребенку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию школьника и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), в других – мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). Типичные высказывания таких родителей отражают их ипохондрическую боязнь за ребенка: они видят у него множество болезненных проявлений. У родителей свежи воспоминания о прошлых даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья ребенка.

В 12,5 % случаев выявлены особенности по шкале ПЖК, что свидетельствует о предпочтении женских качеств, что, в свою очередь, позволяет обнаружить сдвиг в установках родителя по отношению к школьнику в зависимости от пола подростка. В данной ситуации характерны такие нарушения воспитания, как потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение. Нередко отношение родителя к ребенку обуславливается не действительными особенностями ребенка, а теми чертами, которые родитель приписывает его полу, т.е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознанное неприятие в подростке атрибутов мужского пола. В этих случаях типичны стереотипные отрицательные высказывания о мужчинах вообще. Возможен и противоположный перекоп – с выраженной антифеминистской установкой, пренебрежением, к матери ребенка, его сестрам. В этом случае по отношению к самому ребенку формируется стиль воспитания «потворствующая гиперпротекция».

Сравнительный анализ результатов, полученных при изучении особенностей семейного воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью двух групп – 5 и 8 классы, позволил сделать следующие выводы. Наблюдаются некоторые отличия в воспитании детей по шкале С, что свидетельствует о склонности родителей обходиться без наказаний, что больше характерно для родителей, воспитывающих детей старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста эта особенность менее характерна. Это говорит о том, что группа родителей чаще прибегает к наказаниям, в меньшей степени уповают на поощрения и не сомневаются в результативности определенных наказаний.

Результаты сравнительного анализа полученных данных показали, что по шкалам ВН и ФУ прослеживается такая особенность, которая говорит нам, что в семьях, воспитывающих детей старшего школьного возраста наблюдается воспитательная неуверенность родителей и фобия утраты ребёнка. Это говорит о том, что родитель «идёт на поводу» у ребёнка и у него складывается представление о хрупкости ребёнка. В тоже время у родителей детей младшего школьного возраста эта особенность не наблюдается.

В семьях, воспитывающих старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, большее значение уделяют обязанностям ребёнка по дому в сравнении с семьями, воспитывающими младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Это прослеживается по шкале Т, что наглядно представлено на рисунке 1.

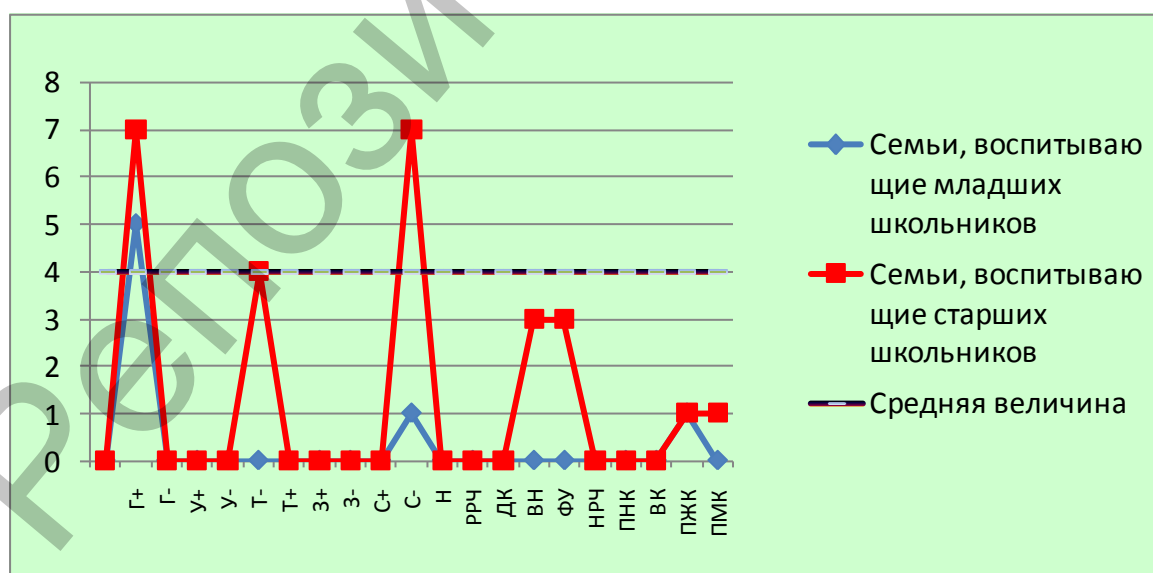


Рисунок 1 – Сравнительные результаты исследования особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших и старших школьников с интеллектуальной недостаточностью (в абс. числах).

Полученные данные свидетельствуют о том, что патологизирующие роли у членов семей, в частности у родителей, возникают под влиянием внутри – и межличностных конфликтных отношений, прослеживаемых в дисфункциональных семьях. Эти конфликты, не будучи конструктивно разрешены, трансформируются в личностные установки, которые искажают процесс семейного воспитания, делая его патологизирующим. Среди нарушений механизмов интеграции семьи выделяются нарушения отношения симпатии между её членами, что влечёт за собой значительные неблагоприятные последствия. Следует подчеркнуть, что формирование семейных взаимоотношений происходит успешно, если каждый член семьи способен повлиять на других, на их поведение, на их мнение по самым различным вопросам. Особенно существенно влияние родителей на подростка; его наличие – важная предпосылка осуществления социального контроля его поведения со стороны семьи.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, по гармонизации отношений между родителями и детьми. Данный вид коррекционной работы должен осуществляться при тесном взаимодействии педагогов школы, психолога, социального педагога и учителя-дефектолога.

Общим во всех направлениях психокоррекционной работы с данной категорией семей является необходимость показа родителям возможности их личной педагогической деятельности, направленной на развитие ребенка. В свою очередь, проявление творчества родителей в психокоррекционном процессе позволяет при длительном стрессе нейтрализовать внутреннее психологическое состояние, переструктурировать свои жизненные цели, свою иерархию установок и ценностей.

Список цитированных источников

1. Ткачёва, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие. / В.В.Ткачёва – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
2. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко – 2-е издание. – Мозырь: Содействие, 2007 – 224 с.
3. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Г. А. Сидоренко

Научный руководитель-
старший преподаватель В.А. Каратерзи

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям развития. Это связано с возникновением совершенно новых требований, предъявляемых к подросткам происходящими социально-экономическими преобразованиями. Резким изменениям оказались подвержены различные сферы, оказывающие влияние на динамику развития личности подростка (семья, школа, неформальные объединения и т.д.). Играют свою далеко не всегда позитивную роль и средства массовой информации.

В зависимости от того в каком окружении подросток больше проводит время, какая атмосфера в семье и в школе зависит возникновение депрессивных состояний. Для депрессии в этом периоде характерны колебания интенсивности симптоматики в зависимости от времени суток и жизненной ситуации. Повышенные требования часто приводят к усилению депрессии, а снижение требований и школьных нагрузок, напротив, ведут к исчезновению депрессивной симптоматики.

Детям, которые находятся в социально опасном положении, со стороны родителей уделяется мало внимания, родители такими детьми практически не интересуются. И поэтому наиболее типичными проблемами детей, находящихся в социально опасном положении, являются эмоциональная депривация, физическая отверженность, которая проявляется в недостаточной заботе, неправильном уходе и питании, физическом, эмоциональном и даже сексуальном насилии. Внешне это проявляется в агрессивном поведении, негативизме, отгороженности, конфликтности, замкнутости, депрессивности [1].

Депрессия – (лат. depressio – подавление, угнетение) – психическое расстройство, характеризующееся патологическим снижением настроения (гипотимией) с пассивной пессимистической оценкой себя, своего положения в окружающей действительности и своего будущего [2]. В подростковом возрасте депрессии трудно распознать, т.к. симптоматика депрессивных состояний совпадает с личностными особенностями поведения в подростковом возрасте.

Подростковый возраст – такой период жизни человека, во время которого происходит превращение ребенка во взрослого человека. На протяжении относительно короткого периода времени происходят радикальные физические и психические изменения, которые делают возможным выполнение задач, стоящих перед взрослым человеком – выполнение

его социально-профессиональной функции и функции образования семьи [3]. Современные подростки очень дифференцированы с точки зрения их социального и культурного развития. Они отличаются, друг от друга способами проведения свободного времени, интересами, отношениями к своим обязанностям, к производственной или общественной работе, отношением к школе, родителям, а также иерархией ценностей, различным подходом к жизни и реакциями на определенные ситуации [1].

В период полового созревания организм много сил затрачивает на физиологическое совершенствование, тем самым, выбивая человека из равновесия. В результате у подростков нередко наблюдается повышенная возбудимость, возможны и депрессивные состояния. Неустойчивость настроения характерна даже для совершенно здоровых ребят. Вместе с перестройкой организма изменяется отношение к миру и самому себе, формируется собственное мировоззрение [3].

Очень сложно уловить, играет ребенок депрессию, или следует по пути своих кумиров, такое тоже случается. Иногда депрессивные состояния влияют на перемену вкусов, подростка начинает тянуть ко всему мрачному, связанному с культом смерти. Утрата вкуса к реальной жизни тоже свидетельствует о депрессивном состоянии [4].

Подростковая депрессия, как правило, протекает под различными «масками». Симптоматика, маскирующая депрессивные расстройства у подростка, имеет отчетливое возрастное своеобразие. Многочисленные исследования показывают, что депрессивные подростки чаще всего выходят из неблагополучных семей того или иного вида. Это можно объяснить генетическими процессами, экспозицией семейного нарушения, моделированием родительских негативных стилей и т.д. Генетическую теорию подтверждают следующие факты: дети депрессивных родителей имеют тенденцию показывать те же самые психические нарушения, что и у их родителей [5].

Цель: Выявить особенности депрессивных состояний в подростковом возрасте.

Объектом исследования являются подростки в возрасте 13-15 лет

Предмет: депрессивные состояния подростков.

Гипотеза: депрессивные состояния более выражены у подростков, находящихся в социально опасном положении.

Методы исследования: методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге (адаптация Т.И. Балашовой).

Целью проведенного исследования, является определение степени выраженности депрессивных состояний у подростков, находящихся в социально опасном положении. Исследование проводилось в СШ №7 г. Витебска и Вировлянской базовой школе Городокского района Витебской области. В качестве респондентов эмпирического исследования выступили подростки в возрасте 14-15 лет данных учебных заведений, общая численность которых составила 29 человек из них 12 подростков

в социально опасном положении, и 17 подростков, не находящихся в социально опасном положении.

На основе сравнения средних значений уровня депрессивного состояния, У подростков, находящихся в социально опасном положении, средний балл депрессивного состояния выше, чем у подростков, не находящихся в социально опасном положении. Это свидетельствует о том, что подростки, которые находятся в социально опасном положении в связи с внутренней позицией, атмосферой в семье и положением в кругу сверстников более повержены депрессии, чем их сверстники, не находящиеся в социально опасном положении. Только у двух испытуемых (6,9 %) легкое депрессивное состояние, 5 человек (17,2 %) находятся в состоянии близком к депрессии. Однако у подростков, находящихся в социально опасном положении средний балл выше.

Таким образом, одним из наиболее ярких проявлений неблагополучия является депрессивное состояние. Уровень депрессивности у подростков находящихся в социально опасном положении выше, чем у сверстников не находящихся в социально опасном положении.

Список цитированных источников

1. Осипова, Е.А. Психологическая работа с детьми, оказавшимися в социально опасном положении / Е.А. Осипова // Социально педагогическая работа. – 2007. – №7. – С. 36-40.
2. Подольский, А. И. Диагностика подростковой депрессивности / А.И. Подольский. – СПб: Питер, 2004. – 201 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2000. – 992с.
4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
5. Целуйко, В.М. Родители и дети. Психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Мозырь: Содействие, 2006. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В.А. Тихонова

*Научный руководитель –
старший преподаватель* **М.В. Швед**

Эмоции у ребенка вызывают не только общие реакции, но и конкретные действия. Примером чему может служить агрессия, агрессивность и агрессивное поведение как проявление негативных эмоциональных проявлений. Изучение агрессии и агрессивности занимались О.В. Хухлаева, В.А. Янчук, И.А.Фурманов, У. Бельсон, Е. Ерон, Р. Хьюсманн, Л. Ирон и др. В работах данных авторов термин «агрессия» (от лат. *agressio* - нападение , угроза) рассматривается как общее

название для всех деструктивных, разрушающих действий, направленных на причинение вреда [1]. Агрессивность же понимается как намерение, состояние, предшествующее агрессивному действию, а само агрессивное действие – это поведение человека, которое направлено на причинение вреда себе или другим людям. Основные теории социального поведения по-разному объясняют природу агрессии: психоаналитическая теория З. Фрейда рассматривает агрессию как врожденную потребность, а теория социального изучения – как приобретенную в обучении реакцию [2].

Основными причинами, лежащими в основе агрессии и агрессивного поведения, являются:

1. Врожденная склонность (враждебность);
2. Аверсивные случаи (боль, жара, теснота);
3. Возбуждение;
4. Массовая культура (СМИ);
5. Агрессивные игры;
6. Влияние группы;

В развитии детской агрессивности проявляется та же закономерность, что и в развитии всех других форм отклоняющегося поведения: от внешнего к внутреннему, а затем от внутреннего к внешнему. То есть сначала изменяется внешнее поведение, которое приводит к внутренним переменам и закрепляет их, а потом уже внутренние установки начинают играть определенную роль в поведении ребенка. Лубовский В.И. отмечает, что уже при рождении у ребенка есть предпосылки к агрессии. Здесь большую роль играет наследственность, если ребенок родился с ослабленной НС, то существует определенный риск, что у него разовьются агрессивные наклонности [3]. Это означает, что он будет больше подвержен эмоциональным расстройствам, ведь именно эмоции «выталкивают» агрессию на поверхность, которая, в последствии, закрепляется как стиль поведения.

В природе существует закон равновесия, который можно применить и к эмоциональной сфере детей с интеллектуальной недостаточностью: недостаток положительных эмоций будет обязательно компенсирован эмоциями негативными. То есть основную группу «риска» составляют дети не только с ослабленной нервной системой, но и дети, которые испытывают недостаток в позитивных эмоциях. Анализ психологической литературы позволил выделить следующие этапы формирования агрессии у детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. Присвоение ребенком системы норм, образцов и правил поведения в процессе взаимодействия с семьей, школой, ближайшим окружением.

2. Формирование стереотипов агрессивного поведения, одобряемых семьей и референтной группой.

3. Наличие опыта безнаказанного насильственного поведения.
4. Повышенная конфликтность, враждебность по отношению к другим людям при низком уровне самоконтроля. Формирование черты личности [4].

Объектом нашего экспериментального исследования являлась школьная агрессия школьников с интеллектуальной недостаточностью, под которой понимается всякое умышленное действие учеников, причинившее душевную или физическую травму окружающим учащимся или педагогу. Данное исследование проходило в марте 2009 г. на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26». В нем принимали участие учащиеся начальных классов и старших классов – всего 38 человек. В качестве методов исследования были использованы: метод наблюдения, разработанный американскими психологами М. Алвордом и П.Бейкером, анкета для педагогов, разработанная Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М., тест Розенцвейга (детский вариант), тест «Руки» Вагнера [5].

Результаты исследования показали, что наиболее частыми вариантами проявления агрессии у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью являются: отказ выполнять правила, спор со взрослыми, обвинение других в своих ошибках. Причем большее проявление агрессивные склонности находили во внеурочное время, на переменах, во время сонного часа, во время самоподготовки. Результаты психологического наблюдения за учащимися младших классов вспомогательной школы, показали, что у всех детей наблюдается агрессия. (Таблица 1)

Таблица 1 – Результаты психологического наблюдения за проявлениями агрессии младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Признаки агрессивности	Количество
Часто теряет контроль над собой	5%
Часто спорит, ругается со взрослыми	20%
Часто отказывается выполнять правила	35%
Часто специально раздражает других людей	15%
Часто винит других в своих ошибках	30%
Часто сердится и отказывается делать что-либо	20%
Часто завистлив, мстителен	5%
Чувствителен, очень быстро реагирует на различные действия окружающих, которые нередко его раздражают	10%

Анкетирование педагогов показало, что у всех учащихся имеются различные по степени варианты проявления агрессивности (таблица 2). Следует отметить, что с возрастом (в старших классах) у учащихся уровень агрессии увеличивается и составляет 80 % на среднем уровне (с младших классов – 20 % соответственно).

Таблица 2 – Уровни агрессии школьников с интеллектуальной недостаточностью

Классы	Уровень агрессивности		
	Высокий	Средний	Низкий
Младшие классы	0 %	30 %	70 %
Старшие классы	0 %	80 %	20 %

Изучение особенностей агрессии и агрессивности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью с использованием проективных методик – детского варианта теста Розенцвейга и теста «Руки» Вагнера, позволило сделать следующие выводы. Результаты по тесту Розенцвейга показали, что в большинстве ситуаций школьники с интеллектуальной недостаточностью стремятся защитить себя и свои интересы, предъявляя при этом повышенные требования к окружающим. В большинстве случаев для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно неадекватное реагирование на фрустрационные ситуации, следствием чего является преобладание экстрапунитивных и интропунитивных реакций. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о завышенности требований данной группы детей к окружающим, что формирует неадекватную самооценку. В любых ситуациях они стремятся защитить себя, они склонны к неадекватным поступкам в ситуациях с «препятствиями».

В рамках данной методики был определен коэффициент коммуникативности – агрессивности. У большинства учащихся (85%) данный коэффициент больше 1, что свидетельствует о наличии агрессивности. Причем наиболее часто агрессивность существует в формах страха, зависимости и самоагрессии. Результаты, полученные по тесту «Руки» Вагнера представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Проявления агрессивного поведения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по результатам теста Вагнера

№ п/п	Критерии	Количество
1.	Агрессивность	26 %
2.	Директивность	10 %
3.	Коммуникативность	10 %
4.	Активность	4 %
5.	Страх	26 %
6.	Аффектация	1 %
7.	Зависимость	1 %
8.	Пассивность	12 %
9.	Описательность	20 %

Таким образом, агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический и моральный вред людям и вызывающее у них психологический диском-

форт. Экспериментальное исследование показало, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются агрессивные реакции и агрессивное поведение, которое с возрастом увеличивается, а также меняются формы проявления агрессии. Основными формами проявления агрессивного поведения, как у младших, так и у старших школьников данной категории, являются: агрессия, как самозащита и агрессия, как наступление. Следовательно, требуется организация коррекционной и профилактической работы в следующих взаимосвязанных направлениях, которые включают: 1) психологическое просвещение взрослых; 2) информирование учителей и родителей о причинах и механизмах формирования и развития агрессивности в детском возрасте; 3) влиянии агрессивности на развитие личности ребёнка; 4) трудностях, которые испытывают дети с разным типом агрессии; 5) обучение взрослых навыкам конструктивного взаимодействия с детьми; 6) работа с самими детьми, которая должна быть ориентирована на выработку новых, альтернативных агрессивности форм поведения и соответствующих мотивов. Работа должна осуществляться с учётом структуры нарушения и индивидуальных «зон уязвимости», присущих детям с разным типом агрессивности.

Список цитированных источников

1. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М. – 1991. – 186 с.
2. Фрейд, А. Психология «я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. – 1993. – 320 с.
3. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И.Захаров. – М. – 1994. – 410 с.
4. Румянцева, Т.Г. Агрессия и контроль / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1992. – № 5/6. – С.35 – 40.
5. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С.3-18.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ В СТРУКТУРЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Т.Э. Улитина

Научный руководитель –
старший преподаватель **Е. П. Милашевич**

Сегодня вопрос о направленности личности, её потребностях, мотивах, интересах является актуальным для понимания психологии человека. В отечественной психологии направленность личности рассматривается как совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей.

Направленность личности – это ее интегральное свойство, в котором выражаются потребности, мотивы, мировоззрение, установки и цели ее жизни и деятельности. Направленность включает в себя несколько иерархически связанных форм. Все формы направленности личности вместе с тем являются мотивами ее деятельности. Это мировоззрение, убеждение, идеалы, интересы, склонность, желание, влечение.

Направленность всегда социально обусловлена и формируется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания, выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой, профессиональной направленности, в деятельности, связанной с личным увлечением, занятием чем-либо в свободное от основной деятельности время. Во всех этих видах человеческой активности направленность проявляется в особенностях интересов личности: целях, которые ставит перед собой человек, потребностях, пристрастиях и установках, осуществляемых во влечениях, желаниях, склонностях, идеалах и др.

Для современного школьника одним из преобладающих интересов является музыкальная культура. Поэтому для понимания места и значения музыки в жизни современного школьника, необходимо иметь представление о музыкальных вкусах и предпочтениях детей и подростков. Именно в раннем возрасте закладываются качества, которые, в последствии, определяют восприятие мира в целом и музыкальной культуры, в частности.

Анализ отношения школьников к музыкальным жанрам подтверждает, что ведущее место у них занимает развлекательная музыка. Большинство опрошенных школьников привлекает рок-музыка – хип-хоп, поп, рэп и др. музыкальные направления. По их мнению, рок-музыка помогает улучшить настроение, эмоциональный тонус, она легко запоминается, в ней бьется пульс нашего времени. Дети в младшем школьном возрасте предпочитают классическую музыку, потому что в начальных классах на уроках звучит много музыкальной классики (Л.В.Бетховен, Ф.Шуман, П.И.Чайковский, С.Прокофьев, Д. Кабалевский и др.).

С возрастом музыкальные приоритеты подростков меняются в сторону увлечения музыкой развлекательного характера, поэтому необходимо преодолевать односторонность музыкальных предпочтений молодежи, знакомя их с разными направлениями. На вопрос: «Ваши любимые виды искусства?» – школьники на первое место поставили кино и музыку. Доступность, широкое распространение музыки с помощью современных технических средств массовой коммуникации, эмоциональная выразительность музыкального языка создают благоприятные условия для освоения личностью музыкальных ценностей.

В среднем школьном возрасте (11-14 лет) на процесс музыкального восприятия влияет предшествующий музыкальный опыт, который

зависит от качества прослушанного музыкального материала. Углубленная эмоциональная отзывчивость на музыку формируется позже и является характерной особенностью уже юношеского возраста, когда достигается определенная гармоничность восприятия и осмысления с достаточно разумными и самостоятельными оценочными суждениями. С возрастом у детей все больше проявляется различие в музыкальном восприятии в условиях систематического и целенаправленного музыкального воспитания.

Решающую роль в формировании общечеловеческих ценностей, играет семья, отношение к музыке в семье. Пример родителей – основополагающий фактор влияния на подрастающее поколение. Глобальная распространенность, вездесущность массовой культуры приводит сегодня к снижению роли институтов семьи и образования в музыкально-воспитательном процессе, выдвигая на первый план СМИ. Сила их воздействия так велика, что создается прецедент: познавательный материал и творческий импульс молодые получают от экранной культуры, а не из традиционных источников. СМИ, главным образом, формируют рекреативные музыкальные потребности у молодежи, и мир музыкальных грез заменяет им подлинное искусство. Досуговое общение развивает личностные качества молодежи, способствуя становлению индивидуальных стилей жизни как потенциальных носителей молодежных субкультур.

Исследуя музыку, как часть массовой культуры, современные психологи и социологи утверждают, что разнообразие музыкальных стилей влияет и на внешний вид подростка, который старается подражать кумиру. Эпатажная прическа, грим, клейма (татуировки, пирсинг и т.д.) означают отделение от общества. Основная функция такого облика – усилить чувство неполноценности у подражающего подростка, вызвать шок, неприятие, насмешки, отделить группы молодежи от общества. Подросток уверен, что, подражая кумиру, он широкими шагами идет к жизненному успеху, благосостоянию, любви и признанию окружающих. Им движет первый мотив подражания – надежда перенять удачный опыт и хороший вкус. Стоит обратить внимание на сами музыкальные жанры и их эволюцию в современном обществе. Некоторые из молодежных субкультур могут создавать платформу для развития негативных тенденций в молодежной среде, другие скорее имеют позитивное общественное значение.

Мы исследовали музыкальные предпочтения школьников. Был проведен опрос среди школьников, в котором приняли участие 130 человек. В анкете мы задавали следующие вопросы:

1. Любимый стиль музыки?
2. Почему?
3. Играют ли они на музыкальном инструменте? Если да то, на каком?

4. Какой их любимый композитор?

Большинство школьников (39%) слушают клубную музыку. На втором месте «другое» (30%), куда вошли такие жанры, как джаз, хаус. На третьем месте зарубежный рок (29,2%).

На второй вопрос анкеты лидирует ответ «Просто нравится» (35%), но мы думаем, что ученики так ответили, потому что не смогли объяснить, почему им нравится этот жанр. На втором месте ответ «не знаю» (20%), и это то же самое. На третьем месте ответ, «потому что она крутая» (13%), этим школьники хотели объяснить, что сам жанр, ритм, мелодия им нравится.

Большинство опрошенных подростков, не учатся игре ни на каком музыкальном инструменте (54%). Большая часть из оставшихся играет на фортепиано (18,25%). Следующее место занимает – гитара, на одну сотую(!) больше, чем на фортепиано. К сожалению, у подавляющего большинства опрошенных (41%) нет любимого композитора. На втором месте – В.А. Моцарт (12%). И.С. Бах и Л.В. Бетховен набрали соответственно 5,4 % и 6,1 %.

Так, большинство подростков предпочитают слушать клубную музыку, не играют на музыкальном инструменте, не имеют любимого композитора. Получается, что современные подростки предпочитают легкие, развлекательные жанры музыки, которые являются частью массовой культуры. А настоящая музыкальная культура (классическая, народная и др.), которая играет большую роль в формировании общечеловеческих ценностей, у школьников практически не востребована.

Судя по ответам на вопросы анкеты, у наших сверстников срабатывает закон влияния «толпы»: «что слушают другие, то буду слушать и я», «потому что так круто». Так на формирование музыкальных предпочтений у подростка оказывает влияние мода и престиж.

Таким образом, музыкальная культура у современных подростков находится на очень низком уровне. Анализ отношения школьников к музыкальным стилям подтвердил, что ведущее место у них занимает только развлекательная музыка.

Список цитированных источников

1. Психология личности: УМК для слушателей ИПК и ПК/ сост. Милашевич Е.П. Изд. УО «ВГУ им.П.М.Машерова», 2008.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
3. Ярошевский М.Г. Психология в 21 столетии. – М., 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

К.И. Федорова

Научный руководитель-
старший преподаватель **М.В. Швед**

Время в философии – это форма возникновения, становления, течения, разрушения в мире, а также его самого вместе со всем тем, что к нему относится. Время является составляющей взаимодействия человека с окружающим миром. Накопленные данные позволяют говорить о временной организации всей психики, начиная с ощущений и заканчивая личностью [1, 2, 3].

Теоретический анализ состояния проблемы формирования временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в психолого-педагогической литературе позволяет говорить о том, что этот аспект является одной из наиболее сложных и актуальных проблем, так как способность к восприятию времени является уникальным свойством психики человека, играющим первостепенную роль в процессах биологического и социального взаимодействия с окружающим миром.

Можно выделить четыре основные особенности времени, затрудняющих его восприятие:

1. Время текуче. Ни одна даже мельчайшая единица времени не может быть воспринята сразу, «одномоментно», а лишь последовательно: начало, а потом конец.

2. Для восприятия времени у человека нет специального анализатора. Время познается опосредованно, через движения и ритм жизненных процессов.

3. Восприятие времени легко искажается субъективными факторами.

4. Обозначение временных отношений изменчиво. То, что было «завтра», становится после ночи «сегодня», а через сутки – «вчера» [4].

Развитие временных представлений имеет большое жизненно-практическое и коррекционно-воспитательное значение. Так, от качества ориентировки во времени зависят осознанное отношение ребенка к режиму дня, усвоение учебного материала на уроках, а в последующем его социальная и трудовая адаптация. И.И. Финкельштейн сделал вывод, что формирование временных представлений и ориентировки во времени у детей с интеллектуальной недостаточностью проходит гораздо медленнее и труднее, чем у нормально развивающихся детей. Он выделил следующие направления временных представлений:

1. Представления и понятия о времени, не связанные со счетом (бытовое время);
2. Представления и понятия о времени, связанные со счетом (математическое время);
3. Представления и понятия о времени, как об историческом отрезке (историческое время) [5].

Своевременное и адекватное формирование временных представлений у детей чрезвычайно важно. В школе, в частности, оно составляет необходимую предпосылку развития причинно-следственного и теоретического мышления, а также условие, обеспечивающее познавательную деятельность в целом. Поэтому, если не проводить специальную работу по формированию временных представлений, это приводит к тому, что получаемые детьми сведения об отдельных временных обозначениях не раскрывают временных отношений и не усваиваются детьми осознанно.

Выделяют следующие подходы к формированию временных представлений: положение Л. С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей, учение П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [6].

Работа над развитием временных представлений должна занимать значительное место в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем ее следует проводить в школе на всех уроках, и она должна быть направлена на развитие познавательной деятельности, расширение запаса временных представлений и умений. Общими принципами такой работы являются:

- учет и соблюдение строгой последовательности формирования функций;
- систематичность и последовательность работы, преподнесение материала небольшими дозами, более подробно, с постепенным усложнением;
- использование предметно-практической деятельности (что не только способствует оптимизации образовательного процесса, но и доставляет радость детям, повышает интерес к занятиям);
- применение наглядных пособий, среди которых наиболее значимы: модель циферблата часов с подвижными стрелками (демонстрационная и для индивидуального пользования); табелька календарь на текущий год (демонстрационный и для индивидуального пользования); календарь природы и погоды; таблица «Режим дня школьника»;
- постоянное стимулирование использования школьниками в своей речи временной терминологии.

С целью изучения особенностей сформированности временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование с октября 2008 по апрель

2009 года на базе вспомогательной школы № 26 г. Витебска. В нем приняло участие 20 младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение особенности сформированности временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью осуществлялось по следующим направлениям:

- 1) представления об основных единицах времени;
- 2) представления о времени суток;
- 3) представления о днях недели;
- 4) представления о времени года;
- 5) представления о возрасте.

Анализ результатов исследования по уровню сформированности определенного вида временных представлений позволил сделать следующие выводы: лучше всего у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью сформированы понятия о временах года, их признаках, последовательности. 57,5% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью справились с заданиями данной группы. Сложнее оказались для них задания, касающиеся представлений о днях недели. С этой группой заданий справились 43,7% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Значительно хуже они выполняют задания, направленные на определение основных единиц времени. Только 30% детей успешно выполнили задания данной серии (рисунок 1).

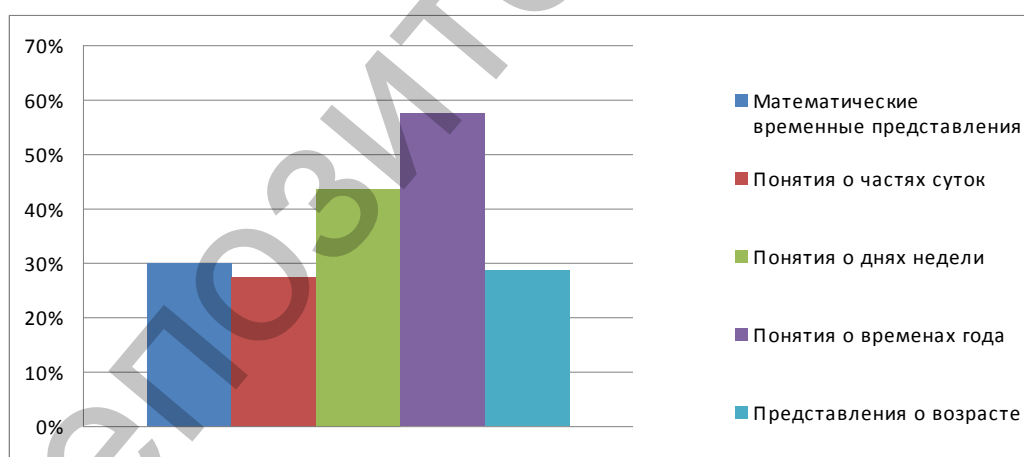


Рисунок 1 – Показатели сформированности временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

27,5% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью справились с заданиями, которые касались частей суток, их последовательности и соответствующей традиционной деятельности людей. На низком уровне сформированности оказались и понятия о возрасте – 28,7%. Это свидетельствует о том, что эти временные представления сформированы в меньшей степени.

Таким образом, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью недостаточный уровень сформированности временных представлений. Следовательно, необходимо проведение специальной работы по формированию временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ряд авторов предлагают учитывать следующие положения при формировании представлений о времени:

1. Основу временных представлений создают наблюдения, жизненный опыт людей. В связи с этим, необходимо формировать временные представления на базе детских наблюдений, опыта, практики;

2. Каждое явление, событие следует связывать со временем, в котором они протекают, т.е. необходимо как можно раньше формировать правильные представления о длительности событий, явлений, которые учащиеся постоянно наблюдают или в которых участвуют (например, режимных моментов, урока, перемены и т. д.). Учащиеся должны накапливать опыт в определении длительности промежутка времени, необходимого для выполнения той или иной работы, подмечать зависимость между количеством продукции и затраченным на ее изготовление временем, отчетливо выделять связи и отношения между явлениями и событиями, давать им четкое словесное описание;

3. Изучению единиц измерения времени и их соотношения должны предшествовать игры и игровые ситуации;

4. Необходимо проводить работу по развитию временных представлений систематически независимо от темы урока, затрачивая по 5 – 10 мин урока, и не реже 2 – 3 раз в неделю [7].

С учетом данных рекомендаций нами был осуществлен подбор упражнений и заданий по развитию временных представлений, которые могут быть использованы практическим психологом в рамках коррекционно-развивающей деятельности. В основе занятий лежат дидактические игры, работа с загадками, пословицами, стихами, иллюстрациями (на примере местного материала: дневной и ночной Витебск), различными наглядными пособиями, репродукциями картин (например, Левитана И.И. «Июньский день», Левитана И.И. «Лунная ночь», Шишкина И.И. «Вечер», Шишкина И.И. «Туманное утро»), театрализация сказок, изобразительность, составление рассказов.

На основании данного материала была составлена программа по коррекции временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, рекомендованная психологам вспомогательных школ, которая в 2009 – 2010 проходит апробацию в младших классах вспомогательной школы № 26 г. Витебска.

На занятиях используются различные упражнения, например, «Нарисуй свой дом ночью», работа с диаграммой «Части суток» с условным обозначением их цветом, установление последовательности

частей суток и др.

Таким образом, работа над развитием представлений и понятий о мерах времени должна занимать значительное место в процессе обучения данной категории учащихся. Причем, необходимо уделять больше внимания и проводить индивидуальные занятия с теми учениками, которые затрудняются в конкретных понятиях или вообще в усвоении материала. Все этапы работы необходимо проводить последовательно и взаимосвязано с опорой на индивидуальные особенности каждого ребенка.

Список цитированных источников

1. Молчанов, Ю. Б. Труды «Международного общества по изучению времени» / Ю. Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1977. – №5. – С. 159 - 166.
2. Фресс, П. Приспособление человека к времени / П. Фресс // Вопросы психологии. – 1961. – №1. – С. 43 - 57.
3. Цуканов, Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. – Одесса.: АстроПринт, 2000. – 218с.
4. Власова, Т.А., Лебединская, К.С. Отбор детей во вспомогательную школу / Т.А. Власова, К.С. Лебединская. – М.: Просвещение, 1983. – 176с.
5. Финкельштейн, И. И. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов / И. И. Финкельштейн // Известия АПН РСФСР. – 1961. – Вып. 14. – С.135 - 180.
6. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 47с.
7. Бантова, Н. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах / Н. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИВЫЧКИ КУРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О.В. Хомченко

Научный руководитель –
старший преподаватель **В. П. Волчок**

Курение является одной из вредных и распространенных привычек среди молодежи. Кроме нанесения непоправимого вреда здоровью курящих и их окружению, эта привычка препятствует формированию у детей, подростков, юношей и девушек, адекватных возрасту поведенческих установок на здоровый образ жизни, замедляет личностный и нравственный рост. К сожалению, в сознании молодых людей курение не считается девиацией (отклонением от общепринятой нормы поведения). Двойственное отношение к курению выражается, с одной стороны, в признании большинством людей негативных последствий их употребления для здоровья и морали, а с другой – в сохранении высокого уровня терпимости общества к практикам употребления табачных изделий не только взрослыми, но и детьми. Социальная обусловленность потребления табачных

изделий осознается и родителями и старшеклассниками. Правила поведения детей в отрочестве в большей степени зависят от нормативов референтной группы сверстников. Давление сверстников, требующее соответствия групповым нормам, правилам и моделям поведения, особенно сильно в период отрочества и юности и вносит свой вклад в тот стресс, который могут испытывать тинэйджеры.

Социальный конформизм – это личностное или групповое приспособленчество к различным явлениям общественной жизни, исключающее конфронтацию с ними, диктуемую узко понятыми личными интересами. Это поведенческий императив, определяющий пассивную жизненную позицию, принимающий антиобщественное содержание в тех жизненных ситуациях, где от человека требуются активные действия и принятие на себя ответственности. Конформист всегда добровольный пленник обстоятельств, лишенный стойких нравственных принципов или сознательно приносящий их в жертву, легко меняющий свои личные убеждения и не отвечающий за них ни перед собой, ни перед другими.

Переходный возраст является периодом повышенной эмоциональности, которая в легкой возбудимости, страстности, частой смене настроений и т. д. Подростки – возрастная группа, обладающая неустойчивостью. Именно в этом периоде регистрируется большое число асоциальных поступков и немотивированной жестокости. Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Эмоциональные реакции и поведение подростков, согласно представлениям И. С. Кона, зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и рядом превалируют над возрастными.

Психологическая стадия развития эмоций, согласно Г. Дюпону, начинается в отроческом возрасте и связана с новым фокусом интересов подростка. Стадия автономии в эмоциональном развитии возникает в тех нечастых случаях, когда столкновение ценностей, вырабатываемых самим подростком, и ценности его социального окружения приводят к появлению у него позиции человека, отвечающего за свою судьбу. Такой человек осознает давление внешних обстоятельств, но не реагирует на него в соответствии с адекватной самооценкой. Мысли о том, что он уникален, неповторим, что его никто не может понять, является причиной для появления у подростка двух типичных особенностей эмоциональной сферы: повышенной тревожности и обостренного чувства одиночества. Повышенная тревожность у подростков в большой степени связана с общением со сверстниками [1].

Подросткам характерна акцентуация характера, при которой заостряются негативные свойства, повышающие степень риска психической патологии и отклоняющегося поведения. К «группе риска» относятся подростки с повышенной возбудимостью, склонностью к резким

перепадам настроения, повышенной утомляемостью, повышенной чувствительностью, повышенной тревожностью и мнительностью, аутизмом, эпилептоидностью, истеричностью, конформностью. Акцентуации у некоторых подростков могут усиливаться из-за недостаточного развития интеллекта и способности к рефлексии. Неудовлетворение потребности подростка быть или хотя бы казаться взрослым, отношение к нему как к ребенку часто приводит к появлению и закреплению у школьников упрямства, капризности, негативизма, грубости, а то и более серьезных деформаций черт характера [2].

Нормы поведения подростков определяются требованиями со стороны родителей и учителей. И все же правила поведения детей в отрочестве в большей степени зависят от нормативов референтной группы сверстников. Моральные убеждения вырабатываются постепенно. Решающую роль в их формировании играет личный опыт морального выбора, сложившиеся в детстве нравственные привычки и чувства, пример значимых взрослых, требования коллектива сверстников. По данным И. В. Дубровиной, личностная рефлексия начинает проявляться у 78% детей в возрасте 12-13 лет. У подростков наблюдается повышенная склонность к самонаблюдению, эгоцентризм, неустойчивость «образа Я»; обнаруживается феномен самоотвержения, самонеприятия [3].

Важным побуждающим моментом к тому, чтобы поразмышлять о себе, оказывается для подростка стремление занимать уважаемое положение в кругу сверстников, общаться с товарищами, которые нравятся. Среди многих качеств, привлекающих ребят в тех людях, на которых они хотят быть похожими, на первом месте стоят нравственные качества, затем качества мужественности. Преобладающие образцы подражания для подростков при этом реальные люди. В общении с товарищами и друзьями подросток учится познавать другого человека и себя, становятся богаче его представления о собственных качествах, недостатках и особенностях – он сам сравнивает себя с товарищами, они также высказывают свои суждения о нем. Оценки взрослых важны для того, чтобы у подростка сложилась правильная самооценка.

Психологические особенности подросткового возраста могут приобрести, при резкой выраженности, «подростковый комплекс», а обусловленные ими нарушения поведения проявляются как «пубертатный криз». С точки зрения А. Е. Личко, суть «подросткового комплекса» составляют свойственные этому возрасту определенные психологические особенности, поведенческие модели, специфические подростковые поведенческие реакции на воздействия окружающей среды. К ним относятся реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением. Специфическая поведенческая реакция подросткового возраста – реакция группирования со сверстниками, ко-

торая у несовершеннолетних принимает почти инстинктивные формы. Подростковые группы проходят через всю историю человечества.

Так, начинают курить, во-первых, люди инфантильные, взрослеющие с явной неохотой. Им приятно, когда появляется кто-то, способный решить их проблему. А если отсутствует «кто-то», то его заменит «нечто», например, вредная привычка, с помощью которой можно временно абстрагироваться от проблемы. Именно на таких потенциальных зависимых прекрасно действует реклама, использующая клише: «съел – и решил все проблемы». Во-вторых, зависимыми становятся люди, которые не умеют ни в чем себе отказывать. Тоже весьма распространенное детское качество. «Хочу – и все тут!» – говорили они в трехлетнем возрасте. А спустя несколько лет они «подсаживаются», например, на любовные отношения с выбранным им человеком – и никак не могут порвать, невзирая на то, что вся радость от этих отношений давно уже испарилась. И последняя группа риска – эмоциональные и интеллектуальные лентяи. Этим ребятам труднее всего «соскочить» с приобретенной привычки, даже если она им ничего не дает. Именно такие курят, как они любят говорить, «чтобы руки были заняты» [1].

Одна из основных причин курения – любопытство, желание экспериментировать. Другая – подражание взрослым, желание создать свой имидж. Многие начинают курить из-за давления, оказываемого сверстниками, в целях самоутверждения и т. д.

В процессе приобщения к курению выделяют 4 стадии:

Узнавание – происходит в раннем детстве; когда ребенок видит вокруг себя курящих взрослых. Ребенок привыкает к запаху и виду сигарет. *Проба (экспериментирование)* – происходит с одобрения сверстников. Стремление к независимости от окружающих ведет к продолжению экспериментирования. Появляется вера в то, что курение успокаивает нервы, улучшает настроение. *Привыкание*, когда при отказе от курения возникает синдром отмены – нарушается способность концентрировать внимание, снижается познавательная способность, настроение. *Зависимость (никотиновая зависимость)*. Девушку интересует не столько сам акт курения, утверждает Е.И. Руденко, сколько вся процедура курения, приобретающая характер ритуала: неторопливое распечатывание сигаретной пачки, извлечение сигареты, задумчивое разминание ее отманикюренными пальчиками, закуривание от пламени красивой зажигалки. И, наконец, само курение с плавными движениями руки с дымящей сигаретой к пепельнице, сбрасывание пепла изящным постукиванием пальца по сигарете, искусное пускание дыма – мощный арсенал средств моды [5].

Почему молодые люди продолжают курить? Ф. Райе выделяет следующие причины: снятие психологического напряжения – заядлые курильщики, как правило, постоянно испытывают сильное психологическое напряжение и беспокойство. Бессознательная привычка – возникает реф-

лекс, от которого трудно избавиться: рука тянется за сигаретой. Ассоциация с приятной обстановкой и удовольствием (курение ассоциируется послеобеденным кофе, хорошей беседой, компанией друзей). Выяснилось, что курильщики проводят досуг более скучно и получают меньше удовольствия; чем некурящие; они менее изобретательны в способах использования свободного времени, часто не знают, что делать. Возможно, курение – попытка избавиться от скуки из-за неумения интересно провести время. Привычка к соске – согласно одной из гипотез, курение – неосознанное воспоминание о не требующем излишних усилий удовольствии от соски. Физическая зависимость от никотина [4].

Другие причины: потому что доступно (очень выгодный бизнес играть на человеческих слабостях), потому что подчиняемся давлению, не умеем сопротивляться, потому что нет своего решения, потому что не хватает критического мышления, потому что не умеем справляться со стрессом, потому что кажется безобидным (неопасным), потому что не понимаем своих проблем (в частности не умеем общаться), потому что не различаем степень риска, не умеем заботиться о себе, потому что не различаем своих чувств и чувств других. Список причин, по всей видимости, гораздо обширнее, чем перечислено выше. Здесь представлены только основные, внутренние предпосылки.

Цель работы: изучение влияния подростковой среды на формирование привычки курения.

В проведении исследования с помощью методик «Подросток и курение» и «Поведенческие факторы риска (курение)» приняли участие 41 учащийся ГУО «Дрибинской средней общеобразовательной школы» 8-11 классов из которых 21 человек (51%) – парни, 20 человек (49%) – девушки. Практически все учащиеся из благополучных семей (78%), где имеются оба родителя не злоупотребляющие спиртным, и где один из родителей курит постоянно.

Проведено анонимное анкетирование, с целью выяснить, по какой причине молодые люди начали и продолжают курить. В анкетировании приняло участие 50 респондентов юношеского возраста, обучающихся в ВГУ им. П.М.Машерова. Из которых было 20 парней и 30 девушек в возрасте от 18 до 25 лет, представители разных факультетов и специальностей (78% – студенты биологического факультета).

Установлена закономерность, молодые люди, которые начали курить в раннем возрасте, основными причинами считали: любопытство, пример друзей, хотелось выглядеть взрослее, определенная дань моде. Те же, кто начал курить постарше (16-18 лет) отмечали следующие причины: неразделенная любовь, постоянные стрессы (особенно много

курят во время сессии, (ошибочно предполагая, что курение помогает успокоиться и собраться), уменьшает аппетит (отвечали девушки).

Не могут бросить в основном все по тем же причинам: из-за курящей компании друзей, из-за страха располнеть, привычка стала частью самого человека, нравится сам процесс курения, из-за постоянных стрессов, признавали, что нет сил «бросить». Некоторые не смогли выявить обстоятельств, мешающих бросить курить (4,2%). Так, студенты и подростки знают обстоятельства, которые мешают сверстникам и им бросить курить. Но эти обстоятельства чаще увязываются с причинами физиологического и внешнего порядка, а не с личными особенностями самих молодых людей.

По результатам анкеты «Подросток и курение» установлено, что подростков окружают курящие сверстники – 73,2% и только 26,8% – некурящие. Пробовали курить парни – 66,7% , девушки – 33,3%. Хотя все 100% анкетированных знают, что курение вредно для здоровья, желание бросить курить проявили всего 22%, пробовали бросить курить 24,4%. Следовательно, что определяющей причиной (из ранее рассмотренных) при формировании привычки курения в подростковом возрасте является конформизм.

Результаты исследования по методике «Поведенческие факторы риска (курение)» показали, что 44% (18 человек) не имеют предрасположенности к курению и сам процесс курения не одобряют, 44% (18 человек) имеют нейтральное отношение к курению и возможно приобщение к нему, 5% (12 человек) отметили положительное отношение к курению.

Таким образом, социальное поведение человека оказывается под непосредственным влиянием ценностей, представлений, норм и действий групп и их членов. Студенты и подростки знают обстоятельства, которые мешают сверстникам и им бросить курить, но эти обстоятельства чаще увязываются с причинами физиологического и внешнего порядка, а не с личными особенностями самих молодых людей.

Список цитированных источников

1. Заикин И., Никитин А. Спасибо, не курю! – М., 1990.
2. Карпов А.М., Шакирзянов Г.З. Самозащита от курения: Образовательно-воспитательные основы профилактики и психотерапии курения. – Казань, 2004.
3. Психология и лечение зависимого поведения. // Под ред. С. Даулинга – М., 2000.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
5. Сизанов А.Н., Хриптович В.А.М. Модульный курс профилактики курения. Школа без табака. 5-11 классы, ПТУ. – Мн., «ВАКО», 2004.

ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

В.О. Хомченковская

*Научный руководитель –
старший преподаватель М.В. Швед*

Целенаправленное формирование экономической ответственности личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью предполагает использование системы разнообразных воздействий на учащихся, важнейшими среди которых являются организация эколого-экономического и экономического образования учащихся начальных классов и вовлечение их в различные виды общественно полезной деятельности. Акцентирование внимания на каком-либо одном из названных направлений (экологическом или экономическом), абсолютизация значения одного из них в ущерб другому не могут не сказаться на эффективности воспитательной работы. Речь, следовательно, может идти только о гармоничном сочетании этих двух путей, каждый из которых выполняет свои особые, специфические функции в воспитательном процессе, то есть об организации эколого-экономического образования.

Ответственное эколого-экономическое поведение учащихся предполагает овладение ими системой нравственных эколого-экономических норм как обобщенных требований общества к личности. Однако знание школьниками этих норм и требований, усвоение ими нравственных эколого-экономических идеалов еще не гарантирует соответствующего поведения, а лишь является одним из необходимых условий формирования осознанных нравственных эколого-экономических потребностей, взглядов, убеждений, вне которых не может быть сформировано ответственное эколого-экономическое поведение.

Боровицкий П.И. отмечает, что среди педагогов бытует подход к эколого-экономическому воспитанию как к этапу воспитательной работы, предшествующему организации практической деятельности школьников. Такой подход значительно сужает функции эколого-экономического образования. Практическая деятельность школьников должна не только предваряться разъяснением нравственных эколого-экономических норм, но и постоянно сопровождаться процессом усвоения и осмысления, нравственных эколого-экономических ценностей и нравственных эколого-экономических требований общества [1].

Формирование ответственного эколого-экономического поведения детей с особенностями психофизического развития, воспитание ответственности как качества личности предполагает, следовательно, вооружение их знаниями о ней как об одной из важнейших этических категорий. Но этого недостаточно. Эколого-экономическое воспитание

обеспечивает осознание каждым школьником важности данной нравственной эколого-экономической нормы, понимание того, что соблюдение ее в повседневной жизни во многом определяет гражданскую зрелость человека, его социальную значимость. Этот процесс также содействует формированию у учащихся начальных классов моральных убеждений, положительного отношения к определенной нравственной эколого-экономической норме, глубокой внутренней потребности и готовности следовать ей в своей повседневной жизни. Следовательно, необходимо совершенствовать методику организации процесса формирования ответственного эколого-экономического поведения младших школьников, обеспечивать наиболее полную реализацию его воспитательных возможностей.

Условно можно выделить три важнейших этапа в осуществлении эколого-экономического воспитания младших школьников с целью формирования у них экономической ответственности как качества личности:

✓ Элементарное ознакомление учащихся с сущностью экономической ответственности как нравственной нормы. На этом этапе решаются следующие конкретные воспитательные задачи: обосновывается значимость данного нравственного качества для морального облика современного человека; преподносятся образцы, примеры экономически ответственного отношения современных людей к выполнению своих общественных обязанностей, своего долга перед обществом, самим собой; выявляются имеющиеся у учащихся представления об экономической ответственности, формируется понятие о данной этической норме, организуется работа по осмыслению значимости экономической ответственности, как для конкретной личности, так и для общества в целом.

✓ Дальнейшее разъяснение сущности данной моральной нормы, расширение и углубление самого понятия «экономическая ответственность», выявление уровня его усвоения и правильности понимания осуществляются на основе упражнения учащихся в ответственном отношении к выполнению общественных обязанностей. Большое внимание уделяется формированию у школьников правильного внутреннего отношения к данному нравственному требованию, осмыслению ими личного ответственного (безответственного) отношения к выполнению общественных обязанностей, активизации и стимулированию процесса выработки у каждого младшего школьника правильных мнений, суждений, взглядов на факты как собственного ответственного (безответственного) отношения к выполнению поручений, так и других членов коллектива. Проводится специальная работа, направленная на выработку у учащихся умения давать оценку действиям и поступкам (своим и товарищей) с точки зрения их соответствия усваиваемой моральной норме, ориентирующая их на самовоспитание, на необходимость само-

корректировки своего эколого-экономического поведения.

✓ Данный этап предполагает решение таких вопросов, как подведение учащихся к осознанию изменений в собственном поведении, в своем моральном развитии; формирование умения видеть и оценивать изменения, происходящие в нравственном облике окружающих людей, способности за поступками улавливать проявления определенных нравственных качеств [2].

Логика организации эколого-экономического образования младших школьников предполагает также поэтапное использование его многообразных форм. На первом этапе – это беседы, рассказы, лекции, доклады и т.п., в ходе которых сообщается определенный объем эколого-экономических знаний об экономической ответственности. Методика их проведения направлена на развитие внутренней активности учащихся. На последующих этапах используются уже диспут, конференция и т.п. В процессе их организации и проведения учащиеся начальных классов ставятся перед необходимостью осознать и выразить свое личное отношение к обсуждаемым вопросам эколого-экономического характера. На втором этапе – это дискуссии, диспуты, дебаты эколого-экономической направленности. На третьем этапе – практические занятия эколого-экономического характера. На всех этапах организации эколого-экономического образования учащихся начальных классов важное место должна занимать работа, направленная на формирование у учащихся понятия об ответственности.

Процесс усвоения учащимися эколого-экономических понятий – сложный и длительный, он требует от школьников более высокого уровня мышления, так как сами эколого-экономические понятия являются результатом абстрагирующей деятельности, мышления. В связи с длительностью этого процесса необходимо соблюдать определенные этапы и принципы преемственности в усвоении представлений и понятий.

Эколого-экономическое воспитание младших школьников создает также условия для возникновения здорового общественного мнения – сильнейшего средства воздействия на личность. Будучи непосредственно связанным с общественным сознанием, с уровнем его развития, общественное мнение рождается, вырабатывается, формируется вместе с развитием коллектива класса в процессе его разносторонней общественно значимой деятельности, в обстановке живого заинтересованного обсуждения моральных эколого-экономических норм и конкретных действий. При этом уровень обсуждения тех или иных вопросов, поступков, действий, характер вырабатываемых общественных оценок самым непосредственным образом зависит от уровня организации эколого-экономического образования учащихся начальных классов. В свою очередь, общественное мнение, сформировавшись, становится действенным и эффективным средством влияния на систему эколого-

экономических взглядов и убеждений младшего школьника, на становление его нравственного облика.

Структурно-функциональная модель эколого-экономического образования в учебной деятельности младших школьников включает три функциональные подсистемы:

✓ *информационно-аналитическую*, определяющую направления анализа информационного потока, отбора и конструирования содержания эколого-экономического образования, разработки информационно-методического обеспечения экообразовательного процесса;

✓ *экспертно - управляющую*, задающую механизм организации экопедагогического процесса на разных уровнях, каналы, средства, технологии ввода эколого-экономической информации в образовательное пространство;

✓ *прогностико - мониторинговую*, отслеживающую качество эколого-экономического образования и проектирующую программы индивидуального развития обучаемых и вариативные экоориентированные образовательные модели на основе имеющихся ресурсных возможностей [3].

Необходимость эколого-экономического образования в начальной школе вызвана тем, что именно этот возраст наиболее благоприятен для развития и формирования отношения к окружающему миру. По мнению американского ученого-психолога Б.С. Блума в возрасте 7-8 лет в растущем человеке складывается и проявляется до 70% его личностных качеств. Именно в период начального обучения складывается ядро личности [4].

Эффективным методом преподавания экономики и экологии в начальных классах являются различные игры, которые (наравне с трудовым обучением) стимулируют активность детей, формируют способность самостоятельно ориентироваться в учебных и жизненных ситуациях, поддерживать интерес к предмету. Отдельные элементы эколого-экономического образования могут вводиться с 1 класса посредством деловых игр. Многие школы осуществляют экономическое образование в начальной школе. Однако, несмотря на это, основной формой эколого-экономического образования в начальной школе является беседа.

Таким образом, опираясь на анализ педагогической литературы, учебных планов, изучение исследовательских работ, можно отметить, что внимание к эколого-экономическому образованию младших школьников средствами игры постепенно возрастает, и с течением времени проблема экономической подготовки в начальных классах актуализируется. Но, несмотря на этот факт, рассмотрение этой проблемы в контексте нового витка в эколого-экономическом развитии общества требует доработки и более детального рассмотрения. Современная ситуация взаимодействия общества с окружающей природной средой объективно

требует разработки целостного содержания эколого-экономического образования, в рамках которого необходим целенаправленный процесс формирования эколого-экономических ценностей школьников.

Список цитированных источников

1. Боровицкий, П.И. Методика преподавания естествознания / П.И.Боровицкий. – СПб: Детская литература. – 2005. – 250 с.
2. Петросова, Р.А., Голов, В.П., Сивоглазов, В.И. Методика обучения естествознанию и эколого-экономическое воспитание в начальной школе / Р.А. Петросова, В.П.Голов, В.И. Сивоглазов. – М: Академия. – 2004г. – 390 с.
3. Кольваногих, Л.М. Преподавание естествознания в системе развивающего обучения. Начальная школа / Л.М. Кольваногих. – М. – 2005. – 310 с.
4. Гринева, Е.А. Задания экологического содержания. Начальная школа / Е.А. Гринева. – М, 2003г. – С. 43-44.

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Н.Н. Чепик

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одним из приоритетных направлений высших учебных заведений Республики Беларусь является интеграция в единое международное образовательное пространство. В связи с этим в белорусских вузах с каждым годом возрастает количество иностранных студентов. Повышение имиджа высшего учебного заведения за рубежом и продвижение белорусских образовательных услуг на международный рынок, требует организации процесса адаптации обучаемых к учебно-информационной профессионально ориентированной среде вуза. Адаптация является частью широкого и масштабного процесса социализации личности. Проблемы социализации рассматриваются учеными целого ряда наук: социологии, педагогики, психологии, медицины и других. Исследования процесса социализации личности можно найти в работах таких известных ученых, как Э. Дюркгейм, К. Манкгейм, Т.Парсонс, В. Стюарт, З. Фрейд, У. Томас, Ч.Х. Кули, И. Кон, А. Мудрик, В. Чупров, А. Занковский, В. Князев, Л. Выготский и другие.

Психологический словарь трактует социализацию как специфический вид активности субъекта, «процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности» [3, с.373]. Адаптация – один из способов социализации, она позволяет личности (или группе) активно включаться в разные структурные элементы социальной среды, реагировать на динамические изменения внешнего окружения. Такого мнения при-

держивается группа ученых – Б.Д. Парыгин, И.А. Милославова, Э. Гидденс и др. Слово «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособление) возникло в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Различают адаптацию как процесс и адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях (результат процесса адаптации).

Целостной концепции социально-психологической адаптации на сегодняшний день не разработано, чаще всего под ней понимают личностную адаптацию, т.е. адаптацию личности к социальным проблемным ситуациям, привыкание индивида к новым условиям внешней среды с затратой определенных сил, взаимное приспособление индивида и среды.

Представляет интерес социальная адаптация, как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды. Поскольку личность, группа и среда активно воздействуют друг на друга, то механизм адаптации, складывающийся в ходе социализации как основа поведения и деятельности личности, носит одновременно адаптивный и адаптирующий характер. И.В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [5, с.9].

Иностранные студенты из Китая, Туркменистана, Индии и других стран, приезжающие на обучение в Республику Беларусь, начинают выполнять новую для себя роль, требующую от них способности адекватно реагировать на изменившиеся социальные условия, связанные с обучением и проживанием в другой стране. Им в течение нескольких лет приходится жить в совершенно иных климатических и бытовых условиях, осваивать новые для себя культуру, традиции, систему норм и ценностей, питаться непривычной пищей, общаться с представителями разных социумов на неродном языке, который они только начинают осваивать. Все эти факторы вызывают продолжительные стрессовые состояния, серьезно ухудшающие физическое и душевное самочувствие иностранных студентов, и как следствие всего этого происходит снижение успеваемости в учебе и потеря интереса к общению. В этой связи ответственность за социально-психологическую адаптацию иностранных студентов ложится на плечи профессорско-преподавательского состава и структурных подразделений высшего учебного заведения, работающих с иностранными студентами.

Во многих вузах Республики Беларусь разработана целая система работы с иностранными студентами, начиная с момента их поступления. Постоянно проводится наблюдение и мониторинговые исследования критериев и показателей адаптированности иностранных студентов к условиям вуза. Создаются исследовательские лаборатории и различные студенческие объединения, которые помогают иностранным студентам адаптироваться к новой среде, освоить не только язык, но и традиции, ценности и нормы того государства, в котором они на данный момент обучаются. Учение – это специфическая форма индивидуальной активности, обуславливающая поведенческие изменения. Для студентов особое значение имеет социально-профессиональная адаптация, уровень которой оценивается по целому ряду критериев, например, успеваемости, ориентации на будущую профессию, умению работать самостоятельно и др.

Ученые выделяют следующие этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде:

- 1) вхождение в студенческую среду;
- 2) усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения;
- 3) формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Исследования показывают, что адаптация личности к новым условиям зависит от следующих факторов:

- 1) статус преподавателя высшей школы;
- 2) психологическая атмосфера в учебной группе;
- 3) ментальность и традиции страны, из которой приехал студент;
- 4) знание языка страны, в которую приехал обучаться студент.

Адаптация иностранных студентов проходит как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. Профессорско-преподавательский состав в процессе обучения иностранных студентов русскому языку, знакомят их с Республикой Беларусь, ее нормами, традициями и ценностями. Совместно с преподавателями они посещают музеи, памятники культурно-исторические наследия, знакомятся с историей и достопримечательностями нашей страны.

Обучение иностранных студентов проводится в межнациональных учебных группах – общение с представителями других стран и повседневная учебная деятельность оказывают существенное влияние на формирование личности студента. Адаптация к группе, как правило, включает элементы рационального поведения – осознание и оценка внутригрупповой ситуации служат основой ориентировки в ней и формируют внутреннюю составляющую адаптации (интернализацию групповых норм, целей, ценностей) и внешнюю, поведенческую (соответ-

вие групповым требованиям и ожиданиям). Успешной адаптации студентов-иностранцев также способствуют совместные организации с белорусскими студентами концертных программ и праздников, проживание в общежитии и другие мероприятия.

Список цитированных источников

1. Клочко, Ю.Н. Социализация личности, её социальный статус и социальная роль. / Ю.Н.Клочко, Н.Ю.Ермилова, А.Ю.Клочко // <http://www.ncstu.ru>
2. Кравченко А.И. Социология. Учебное пособие/ А.И. Кравченко. – М.:Академия, 2002. – С 218-219.
4. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
5. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Осипова Г.В. – М., 2000.
6. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И.В. Ширяева – Л., 1980.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И СПОСОБНОСТЬ К ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

Е.С. Шайтор, Ю.А. Кириенко

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская**

Главной целью современного образования является обеспечение условий для творческой самореализации студентов. Чтобы творчески реализовать себя в профессиональной деятельности, будущий специалист должен задействовать свой личностный ресурс, сконцентрированный в его смысловой сфере. Смысловая сфера направляет поведение человека, определяет развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, актуализируя его потенциал в будущем. Д.А. Леонтьев определяет смысловую сферу личности как особым образом организованную совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [1].

Личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Ценность выполняет две связанные функции – жизнеутверждающую (обеспечивает привлекательность деятельности) и мотивирующую (побуждает к ее выполнению, преодолению препятствий). Основу мотивации составляет эмоциональная значимость предмета потребности, т.е. подчеркивается ценностная основа выбора. Личностные ценности определяют содержательную сторону направленности личности, и составляет основу ее отношений, ядро мотивации и смыслы жизни. В структуре личности ценностные ориентации выступают своего рода «координирующим центром», определяющим поведение и отношения [2].

Юношеский возраст благоприятен для образования смысложизненных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, отношения к окружающей действительности. Умение определять свои цели, найти своё место в жизни – важный показатель личностной зрелости. С другой стороны, ключевым условием гуманных профессиональных отношений в педагогической деятельности является эмпатия. В современной психологии выделилось несколько различных подходов к пониманию феномена эмпатии. В настоящее время исследователи не пришли к единому пониманию этого явления. Главным остается вопрос, за счет каких механизмов протекает эмпатическая реакция. Эмпатию в данной работе мы рассматриваем как способность проникновения в мир другого человека, понимание его мыслей, чувств, состояний, сопереживание и сочувствие им, а также ответное реагирование на них [3]. Для всестороннего изучения феномена эмпатии важно определить те механизмы, посредством которых осуществляется эмпатийное взаимодействие.

Целью нашего исследования явилось изучение смысложизненных ориентаций, а также уровня эмпатических способностей у студентов математического факультета в возрасте от 19 до 23 года. В исследовании приняли участие 13 студентов и 11 взрослых в возрасте 34-54 года. В своем исследовании мы использовали методику Бойко В.В. и методику И.М.Юсупова для исследования эмпатии [4,5], а также нами была применена методика «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева (СЖО), которая предполагает описание следующих характеристик смысловой сферы [6].

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным бу-

дуг характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни. При высоких баллах — убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю.

Не установлено статистически значимых различий показателей у испытуемых разных возрастных групп. В целом, характеристики смысложизненных ориентаций в изученных возрастных группах соответствуют среднестатистическим значениям. Отметим более высокие показатели осмысленности жизни у студентов.

В результате исследования эмпатических тенденций было выявлено, что у 15 % опрошенных студентов уровень эмпатических способностей – низкий, у 59 % – уровень ниже среднего, у 25 % студентов – средний уровень, и только у 1% – высокий уровень. Возможно, эти результаты связаны со спецификой обучения на математическом факультете, с преобладанием логического мышления и востребованностью интеллектуальных способностей, а также индивидуальным характером деятельности студентов. Результаты исследования смысложизненных ориентаций представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования смысложизненных ориентаций

Показатели теста СЖО	Взрослые		Студенты	
	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
Цели в жизни	32,0	30,4	29,8	32,2
Процесс жизни	29,8	29,9	28,5	30,6
Результативность жизни	26,3	25,1	25,5	27,1
Локус контроля-Я	23,0	19,4	20,0	21,2
Локус контроля-жизнь	31,8	28,6	29,3	30,3
Общий показатель осмысленности жизни	102,8	98,1	100,3	103,8

Результаты нашего исследования интересно соотнести с данными других авторов [7]. Так, в предыдущих исследованиях у студентов-математиков не было выявлено статистически значимой связи социального интеллекта со смысложизненными ориентациями.

Установлено, что чем ниже способность студентов превосходить поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, тем в большей степени они представляют себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Также было выявлено наличие обратной связи между способностью понимать логику развития ситуаций взаимодействия и результативностью жизни; чем ниже способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, тем выше оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая её часть.

Результаты наших исследований совпали с результатами других авторов, которые показали, что уровень развития эмпатических способностей у студентов технического университета колеблется в пределах низкого и среднего уровня [8]. Это свидетельствует о потребности в их развитии через механизмы смысловой эмпатии. Смысловая эмпатия проявляется в принятии смысловой сферы другого человека, в понимании уровня значимости для другого выражения себя в процессе раскрытия личностных смыслов в познании и общении.

Таким образом, смысловая сфера человека – это сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности. Важнейшим фактором формирования смысловой сферы личности становится профессиональная среда, где естественным образом должны «сходиться» его основные жизненные ценности и ценности профессии. При этом очевидна необходимость специально организованной работы, направленной на развитие эмпатических способностей у будущих педагогов и этой специальности, которые следует развивать именно в смысловом направлении.

Список цитированных источников

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. – М: Смысл, 1999.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионализма – М., Изд-во Моск. психолого-социального института; 2004.
3. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995.
4. Авдеева, Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека. – Краснодар. Изд-во Кубанск 1975.
5. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты).
6. Леонтьев, Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО)/Д.А.Леонтьев. 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
7. Айвазовская, Т.А. Связь социального интеллекта со смысло-жизненными ориентациями у студентов /Наука-2009: сборник научных статей. Ч. 2. – Гродно, 2009.
8. Одинцова М.А., Семенова Е.М. Сравнительный анализ эмпатийных способностей студентов-экономистов и студентов-психологов. – Психология в вузе. – 2006. – № 4. – С.32-47

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Е.С. Шайтор

Научный руководитель –

кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская**

Смысловая сфера направляет поведение человека, определяет развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, самоопределение человека, актуализируя его потенциал в будущем. Д.А. Леонтьев определяет смысловую сферу личности как особым образом организованную совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [1].

Личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Ценность выполняет две связанные функции – жизнеутверждающую (обеспечивает привлекательность деятельности) и мотивирующую (побуждает к ее выполнению, преодолению препятствий). Основу мотивации составляет эмоциональная значимость предмета потребности, т.е. подчеркивается ценностная основа выбора. Личностные ценности определяют содержательную сторону направленности личности, и составляет основу ее отношений, ядро мотивации и смыслы жизни. В структуре личности ценностные ориентации выступают своего рода «координирующим центром», определяющим поведение и отношения [2].

Целью нашего исследования явилось изучение смысложизненных ориентаций у различных возрастных групп. В исследовании приняли участие 13 студентов в возрасте 21-23 года и 11 взрослых в возрасте 34-54 года. Нами была применена методика Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (СЖО), которая предполагает описание следующих характеристик смысловой сферы [3].

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним

днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования смысложизненных ориентаций

Показатели теста СЖО	Взрослые		Студенты	
	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
Цели в жизни	32,0	30,4	29,8	32,2
Процесс жизни	29,8	29,9	28,5	30,6
Результативность жизни	26,3	25,1	25,5	27,1
Локус контроля-Я	23,0	19,4	20,0	21,2
Локус контроля-жизнь	31,8	28,6	29,3	30,3
Общий показатель осмысленности жизни	102,8	98,1	100,3	103,8

Таким образом, более высокие показатели осмысленности жизни у студенток. В целом, характеристики смысложизненных ориентаций в изученных возрастных группах соответствуют среднестатистическим значениям.

Список цитированных источников

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д.А.Леонтьев – М: Смысл, 1999.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / А.А.Деркач – М., Изд-во Моск. психолого-социального института; 2004.
3. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А.Леонтьев. 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЧЕСКОЙ И СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ю. И. Шафранская

Научный руководитель –
старший преподаватель **М.В. Швед**

В специальной психологии проблеме развития памяти лиц с особенностями психофизического развития посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полотно, точность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей. Вопросами изучения памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф, С. Д. Забрамная, В. Г. Петрова, Е. С. Стребелева и др.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью, в большой степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание) у данной категории лиц имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания (Л. С. Выготский, Т. Н. Головина, Л. В. Занков, Н.Г. Поддубная, В. Л. Подобед и др.) [3].

Одним из первых направлений в изучении памяти детей с интеллектуальной недостаточностью стало выяснение того, насколько у них развита механическая память и способны ли они к осмысленному запоминанию, т. е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие дети с интеллектуальной недостаточностью обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и П. Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала [1]. Однако поведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память.

Исследование памяти детей с интеллектуальной недостаточностью, проведенное Л. В. Занковым, показало, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, т. е. осмысленного запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше [4].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется им интересным. Однако, точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Умение запомнить – это умение осмыслить усваиваемый материал, т. е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связь между ними, включить их в какую – то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также от возможности припоминания.

В процессе любого вида деятельности школьникам с интеллектуальной недостаточностью постоянно приходится воспроизводить ранее воспринятые знания. Весьма характерным для учеников вспомогательной школы, особенно в младших классах, является их неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они, далеко не всегда соотносят условия задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи сведения.

Особенности воспроизведения текстов детьми, имеющими отклонения в развитии изучались Л. В. Занковым, И. М. Соловьевым, М. М. Нудельмана, А. И. Липкиной, Г. М. Дульневим и др. [2]. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников.

На основании изученного материала мы решили провести исследования механической и словесно-логической памяти младших и старших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В процессе

экспериментального изучения механической и словесно – логической памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью, нами были поставлены следующие задачи:

✓ изучить особенности механической и словесно-логической памяти младших и старших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

✓ проследить динамику развития механической и словесно-логической памяти детей с интеллектуальной недостаточностью в младшем и старшем школьном возрасте;

✓ сравнить уровень развития памяти детей с интеллектуальной недостаточностью с нормально развивающимся ребенком.

Экспериментальное исследование проводилось на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26». В исследованиях участвовало 18 учеников с интеллектуальной недостаточностью. В качестве методов исследования были использованы: «Методика 10 слов», «Опосредованное запоминание», «Смысловая память».

При проведении методики «10 слов» были получены следующие результаты: школьники с интеллектуальной недостаточностью в среднем к 3-4-му повторению воспроизводят 45-50% слов, что отличается от уровня воспроизведения нормально развивающихся школьников, которые к 3-ему повторению воспроизводят 9-10 слов. Кроме того, можно отметить такую особенность механической памяти данной категории лиц как неустойчивость запоминания. Например, одним из испытуемых при первом и втором воспроизведении были названы слова «лес» и «хлеб», а при последующих воспроизведениях не вспомнил этих слов. Еще одной особенностью памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью является наличие слов-привнесений, т. е. некоторые из исследуемых при воспроизведении слов называли новые слова, причем у некоторых из них эти привнесения носили стойкий характер.

При проведении методики «Опосредованное запоминание» было выявлено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью лучше запоминают слова при помощи картинок, однако это запоминание имеет свои специфические особенности: бедность устанавливаемых связей, даваемые объяснения просты, односложны, скупы. Следует отметить, что 2 исследуемых не смогли воспроизвести ни одного слова, хотя адекватно выбрали карточки, что указывает на непрочность устанавливаемых логических связей.

Сравнительный анализ данных сделать вывод о том, что механическая память у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью развита несколько лучше, чем словесно-логическая (таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение уровней развития различных видов памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Испытуемый	Механическая кратковременная память	Механическая долговременная память	Словесно-логическая память
Костя Р.	48 %	50 %	66, 6%
Саша Ш.	46%	50%	66, 6%
Саша Г.	60%	70%	83, 3%
Илья Х.	70%	60%	37, 5%
Оксана К.	49%	40%	66, 6%
Кирилл П.	40%	30%	0 %
Никита Г.	45%	30%	0 %
Денис Б.	60%	40%	37, 5%
Средние показатели	53%	46, 25%	44, 5%

Исследование механической и словесно-логической памяти старших школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось при помощи методики «Смысловая память». В ходе исследования были выявлены следующие особенности: школьники пытались устанавливать связи между словами в паре, которые в последующем помогали им вспомнить слова. Проанализировав и посчитав полученные данные, видно, что к старшим классам у школьников с интеллектуальной недостаточностью логическая память развита лучше механической, так как коэффициент логической памяти в среднем равен 0,597, а механической – 0,0984, что отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение уровней развития различных видов памяти у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Испытуемый	Коэффициент логической памяти	Коэффициент механической памяти
Сергей Л.	0,53	0
Катя П.	0,66	0,21
Натasha Ф.	0,6	0,214
Саша К.	0,53	0,07
Рита К.	0,66	0,14
Таня К.	0,66	0
Света С.	0,6	0,14
Леша К.	0,4	0
Оля О.	0,53	0,21
Миша К.	0,4	0
Средние показатели	0,597	0,0984

Таким образом, в младших классах у школьников с интеллектуальной недостаточностью лучше развита механическая память, а в старших классах – словесно-логическая память преобладает над механической. Выявленные специфические особенности развития различных

видов памяти у младших и старших школьников с интеллектуальной недостаточностью требуют учета как в учебно-воспитательном процессе, так и в коррекционно-развивающей работе.

Список использованных источников

1. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 160 с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2111 «дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 2-е издание, перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Хайрушева, С. Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 1. – с. 59-64.
4. Шамарина, Е. В. Основы специальной психологии и педагогики: учеб. Пособие / Е. В. Шамарина. – Москва.: Книголюб, 2007. – 248 с.

УСТАНОВКИ ДЕВУШЕК ПО ОТНОШЕНИЮ К БУДУЩЕМУ МАТЕРИНСТВУ

М.Н. Шибицкая

Научный руководитель –
старший преподаватель **Е.П. Милашевич**

В психологии установка рассматривается как устойчивое латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившейся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное влияние на перцептивные, эмоциональные и мыслительные процессы, и выражающееся в последующем поведении (как вербальном, так и невербальном относительно данного объекта в данной ситуации) [1]. Большинство психологов рассматривают установку как оценивающее отношение, так как она содержит позитивную или негативную реакцию на что-либо.

Практически все ученые при определении установки указывают на ее трехкомпонентность. К. К. Платонов рассматривает, как пишет: «Социальную установку – состояние готовности личности к определенному восприятию, оценке социального явления, процесса, ситуации, поведение в ней. Так М. Смит вычленяет аффективный, когнитивный и поведенческий компонент социальной установки. По мнению М. Смита аффективная (эмоциональная) составляющая характеризует чувство симпатии или антипатии индивида к какому-либо социальному объекту, когнитивный (информационный, перцептивный) компонент предполагает осознание объекта, конотивный (поведенческий) компонент определяет действия субъекта по отношению к объекту [1].

Установки формируются ценностями человека, его моральными и религиозными убеждениями. Функция установок заключается в выраже-

нии и подкреплении основной системы ценностей человека. Материнство – ценность и, следовательно, установка, помогающая самореализации женщин. Стремление к материнству нельзя сводить ни к биологическому влечению, ни к следованию социокультурным нормам. По словам Т. Флоренской, материнство – предназначение женщины, ее духовная потребность, которая является главным источником стремления стать матерью. Обращает на себя внимание и подход А. Г. Харчева, который понимает родительство как «социальный по своей сути, но имеющий корни в природной, генетической связи между родителем и ребенком феномен», уточняя, что это особый тип поведения, определяемый «двумя моментами: родительской любовью и социальным долгом».

Материнство – одна из социальных женских ролей, поэтому, даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе, общественные нормы и ценности оказывают определяющее влияние на проявление материнского отношения. Материнское чувство включает в себя биологическое стремление к материнству, окрашенное или преобразованное интериоризованными социальными нормами. Понятие «нормы материнского отношения» не является постоянным, так как содержание материнских установок меняется от эпохи к эпохе. Под влиянием постоянных трансформаций, которые претерпевают общественные отношения, в обществе также происходят изменения модели материнства и детства, изменяется отношение женщины к своей роли матери [2, с.108]. В Республике Беларусь на государственном уровне большое значение придается охране материнства и детства, сохранению репродуктивного здоровья молодежи.

Для изучения установок девушек о будущем материнстве нами было проведено исследование, в котором приняло участие 117 девушек – студенток 3-5 курсов «Витебского государственного университета им. П. М. Машерова». Из них 10% – замужем, 6% – определили свое семейное положение как гражданский брак, остальные 84% – соответственно не замужем. Средний возраст испытуемых 19-25 лет. Был использован вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства сбора информации используется специально оформленный список вопросов – анкета. Предложенная респондентам анкета состояла из двенадцати вопросов, из них семь – закрытого типа и пять – открытого.

В результате обработки полученных данных анкетирования качественно и количественно, нами были получены следующие результаты. На первый вопрос: «Считаете ли Вы материнство неотъемлемой частью жизни любой женщины?» 90% опрошенных отвечают положительно. Это свидетельствует о том, что девушки осознают свою женскую идентичность как будущей матери.

На вопрос, «Какой возраст, по вашему мнению, является оптимальным для рождения ребенка?» респондентки указывают возраст 20-25 лет. Это тот возраст, в котором находится большинство опрошенных

девушек. Значит можно говорить о том, что представления девушек о наиболее благоприятном возрасте для рождения ребенка совпадают с рекомендациями врачей и свидетельствуют об их осведомленности в этой области. Однако 80% опрошенных девушек утверждают, что они на данный момент не считают себя готовыми к рождению ребенка, то есть ребенок воспринимается как нечто необходимое, но его появление откладывается по ряду причин, среди которых девушки указывают такие, как отсутствие диплома и профессии, жилья и шаткое материальное положение. Часть респонденток считает, что вначале необходимо «встать на ноги», а уже затем планировать появление детей. Таким образом, материнство в наши дни занимает незначительное место в иерархии ценностей женщины. Заметное возрастание стремления к высокому профессиональному статусу, повышенная тяга к благосостоянию и высокому уровню потребления препятствуют материнству [2, с.108].

Отвечая на вопрос «Сколько детей, по вашему мнению, должна иметь полноценная семья?» 50% респонденток считают возможным рождение двух детей, 21% – двух – трех детей, 11% – трех и более, 28% – одного ребенка, то есть у большинства опрошенных девушек нет в планах многодетной семьи.

Следующий вопрос, предложенный респонденткам, «Как Вы считаете, подходят ли современные молодые люди осознанно к рождению ребенка?». Только 12% опрошенных ответили «да». Неутешительное положение вещей подтверждается и ответами на другие вопросы: 50% опрошенных готовы к рождению ребенка вне брака и 45% считают возможным полноценное воспитание ребенка в неполной семье. С рождением ребенка у родителей появляется ряд новых забот и обязанностей. И большинство молодых людей к этому не готовы. Ведь роль родителей заключается не только в том, чтобы родить, но самое главное – вырастить и воспитать всесторонне гармонично развитую личность.

Перед психологами и педагогами стоит задача по гармонизации брачно-семейных ориентаций молодежи. Данная проблема становится особо актуальной еще и потому, что здесь просматриваются достаточно тревожные тенденции, которые заключаются в том, что девушки готовы создавать неполные семьи и воспитывать детей вне брака, без участия отца ребенка, а юноши, в свою очередь, готовы им это позволить и соглашаются с таким положением вещей [3].

Таким образом, система ценностей в отношении материнства включает, во-первых, установки студенток по отношению к будущему материнству, сформированные когнитивно. Эти установки отражают убеждения девушек, основанные на необходимости материнства в жизни женщины. И установки, базирующиеся на эмоциях, отражающие позитивные чувства девушек по отношению к будущему материнству. Однако при этом материнство рассматривается лишь как одна из социальных ролей, занимающих, к сожалению, далеко не первое место в

жизни современной женщины.

Список цитируемых источников

1. Дыгун, М. А. Проблема социальной установки в отечественной и зарубежной психологии./ М. А. Дыгун. – Мозырь: Мозырский государственный пед. институт, 1995. – 32 с.
2. Гольцова, Н. В. Сравнительный анализ родительства у женщин с разным стажем материнства./ Н. В. Гольцова// Психология социального развития: от монолога к диалогу: сборник научных трудов кафедры психологии./ Филиал РГСУ в г. Минске/ науч. ред. Т. В. Сенько, Н. В. Гольцовой. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009. – 219 с.
3. Девярых, С. Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий./ С. Ю. Девярых. – Минск: РИВШ, 2007. – 160 с.

ЛИЧНОСТНАЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Д. Штук

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.П. Волчок**

Самым важным, неотложным и трудным делом становится для старшеклассника выбор профессии. Психологически устремленный в будущее и склонный даже мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы, юноша внутренне уже тяготится школой; школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной жизни, которая одновременно манит и пугает его. Он хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни, прежде всего, зависит от того – сумеет ли он правильно выбрать профессию. Каким бы легкомысленным и беспечным не выглядел юноша, выбор профессии – его главная и постоянная забота [1].

Многое может стимулировать появление интереса к определенной профессии: учение, люди, книги, телевидение. Подростки интересуются многим, часто ориентируются в нескольких направлениях сразу, посещают различные секции и кружки. Очень часто они переоценивают свои возможности в привлекающей их профессии. Занятия в кружках помогают подростку осознать свои склонности, возможности, недостатки. Проверка себя в деятельности – лучший способ и для осуществления мечты, и для предотвращения разочарований. Подрезать «крылья мечты» подростка нельзя, но необходимо «приземлить» ее, доводить до его сознания мысль, что путь к успеху в любом деле устлан трудностями, а не розами [2].

Под профессиональным самосознанием понимается профессиональное становление, самоопределение, профессиональное взаимодействие, мотивация, профессионально-педагогическая направленность, саморазвитие, самосовершенствование, а также самовоспитание. В связи с демократизацией и гуманизацией образования актуальной стано-

вится психологизация образовательного процесса. Диагностика профессионального самосознания дает возможность раскрыть его динамику, а также спроектировать условия его формирования. Способствует совершенствованию их рефлексивных способностей, освобождению обучающихся от индивидуальной субъектности, стереотипности [3].

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения [4].

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего «образа Я» человека, определяя течение его жизни. Рассматривая выбор профессии как систему субъект-объектных отношений, необходимо остановиться на характеристике как самого объекта выбора профессии – того, что выбирают, так и субъекта – выбирающего [5].

Каждый тип профессии предъявляет определенные требования к тем или иным способностям и качествам человека. Психологические требования профессий типа «человек-природа» к человеку: развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память, наблюдательность, способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы; поскольку результаты деятельности выявляются по прошествии довольно длительного времени, специалист должен обладать терпением, настойчивостью, должен быть готовым работать вне коллективов, иногда в трудных погодных условиях, в грязи [3].

Большинство профессий «Человек-техника» связано 1) с созданием, монтажом, сборкой технических устройств (специалисты проектируют, конструируют технические системы, устройства, разрабатывают процессы их изготовления. Из отдельных узлов, деталей собирают машины, механизмы, приборы, регулируют и налаживают их); 2) с эксплуатацией технических устройств (специалисты работают на станках, управляют транспортом, автоматическими системами); 3) с ремонтом технических устройств (специалисты выявляют, распознают неисправности технических систем, приборов, механизмов, ремонтируют, регулируют, налаживают их). Одно и то же техническое устройство может быть предметом труда для разных специалистов.

Психологические требования профессий «Человек-техника» к человеку: хорошая координация движений; точное зрительное, слуховое, вибрационное и кинестетическое восприятие; развитое техническое

и творческое мышление и воображение; умение переключать и концентрировать внимание; наблюдательность.

Профессии типа «Человек – знаковая система» связаны с переработкой информации и различаются по особенностям предмета труда. Это могут быть: 1) тексты на родном или иностранном языках (редактор, корректор, машинистка, делопроизводитель, телеграфист, наборщик); 2) цифры, формулы, таблицы (программист, оператор ЭВМ, экономист, бухгалтер, статистик); 3) чертежи, схемы, карты (конструктор, инженер-технолог, чертежник, копировальщик, штурман, геодезист); 4) звуковые сигналы (радист, стенографист, телефонист, звукооператор).

Психологические требования профессий «человек – знаковая система» к человеку: хорошая оперативная и механическая память; способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (знаковом) материале; хорошее распределение и переключение внимания; точность восприятия, умение видеть то, что стоит за условными знаками; усидчивость, терпение; логическое мышление.

Профессии типа «Человек – художественный образ» связаны: 1) с созданием, проектированием художественных произведений (писатель, художник, композитор, модельер, архитектор, скульптор, журналист, хореограф); 2) с воспроизведением, изготовлением различных изделий по образцу (ювелир, реставратор, гравёр, музыкант, актер, столяр-краснодеревщик); 3) с размножением художественных произведений в массовом производстве (мастер по росписи фарфора, шлифовщик по камню и хрусталу, маляр, печатник). Психологические требования профессий этого типа к человеку: художественные способности; развитое зрительное восприятие; наблюдательность, зрительная память; наглядно-образное мышление; творческое воображение; знание психологических законов эмоционального воздействия на людей [1].

Профессии типа «Человек-человек» связаны: 1) с воспитанием, обучением людей (воспитатель, учитель, спортивный тренер); 2) с медицинским обслуживанием (врач, фельдшер, медсестра, няня); 3) с бытовым обслуживанием (продавец, парикмахер, официант, вахтер); 4) с информационным обслуживанием (библиотекарь, экскурсовод, лектор); 5) с защитой общества и государства (юрист, милиционер, инспектор, военнослужащий). Многие должности: директор, бригадир, начальник цеха связаны с работой с людьми, поэтому ко всем руководителям предъявляются те же требования, что и к специалистам профессий типа «Человек-человек».

Психологические требования профессий этого типа к человеку: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей, способность разби-

раться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей [6].

Объект исследования: старшеклассники.

Предмет: профессиональное самоопределение.

Цель: изучить особенности профессионального выбора старшеклассников.

Гипотеза: профессиональный выбор старшеклассников дифференцируется по профессиональной сфере деятельности.

Анализируя результаты процентных соотношений учащихся направленность на профессию в сфере деятельности «Человек-техника» преобладает у учащихся 10 класса (50%), по сравнению с 11 классом, где расположенность к этой сфере деятельности составляет 15 %. Направленность на сферу деятельности «Человек-человек» в 11 классе преобладает над другими направлениями сферы деятельности. Возможно, это связано с возрастными особенностями: ведущая деятельность в данном возрасте – это развитие взаимоотношений с людьми, обществом и усвоение норм этих взаимоотношений. Результаты могут быть рассмотрены как репрезентативные, так как учебная успешность у учащихся 11 класса близка как в области гуманитарных, так и естественных учебных дисциплин. Рассматривая сферу деятельности «Человек-природа», можно сказать, что только 13 % учащихся 10 класса и 8 % учеников 11 класса проявили склонность к этой сфере деятельности. Такая сфера деятельности, как «Человек – знаковая система» у учащихся 11 класса по рейтингу заняла второе место предпочтительности (23 %), чего нельзя сказать про 10 класс (19 %).

В ходе анализа результатов исследования было выявлено, что одним из факторов выбора профессии является критерий пола. Так, исследование показало, что у девушек большая предрасположенность к профессиям сферы «Человек – художественный образ» (60 % опрошенных) и «Человек - человек» (40 %). У юношей проявляется склонность к профессиям, относящимся к таким сферам деятельности, как «Человек - техника», «Человек – человек» (по 40% опрошенных), а также «Человек – знаковая система» (20% опрошенных).

Данные, полученные в ходе исследования типов личности учащихся, показывают, что среди опрошенных преобладают амбиверты (50%), то есть промежуточный тип, демонстрирующий как экстравертированные, так и интровертированные реакции. Если рассматривать общие типы личности, выделенные Юнгом, то к экстраверсии имеют предрасположенность 40% опрошенных учащихся, а к интроверсии – 10%.

Результаты исследования показали, что учащиеся экстраверсированного типа личности проявляют предрасположенность к сферам деятельности «Человек - человек» (50%), «Человек - техника» и «Человек - знаковая система» по 25% опрошенных. Интроверты проявили одинаковое предпочтение к сферам деятельности «Человек - человек» и «Человек - знаковая система». Амбиверты, которые являются промежуточным типом личности, предпочитают такие сферы, как «Человек - техника» (40%), «Человек - человек» и «Человек - художественный образ».

У всех детей разные предпочтения к сферам деятельности и поэтому каждый выбирает свою. Идет дифференциация по выбору именно предпочтительной сферы деятельности. Среди девушек преобладает направленность к системам «Человек - человек» и «Человек - художественный образ». Юноши имеют предрасположенность к сферам деятельности «Человек - техника», «Человек - человек», «Человек - знаковая система». Экстраверты проявляют себя в профессиях, относящихся к системам «Человек - человек», «Человек - техника», «Человек - знаковая система», а интроверты в системах «Человек - знаковая система», «Человек - человек». Промежуточный тип, демонстрирующий как интровертированные, так и экстравертированные реакции, амбиверты проявляют себя в сферах «Человек - человек», «Человек - техника», «Человек - знаковая система».

Список цитированных источников

1. Столяренко Л. Д. Психология / Л.Д. Столяренко. – СПб.: Лидер, 2006.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1997.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004.
4. Кухарчук А. М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В. Лях, А. Б. Широкова; [под общ. ред. А. М. Кухарчук]. – Минск: Современное слово, 2006.
5. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-метод. пособие / Л.М. Митина [и др.]; АПСН. Московский психолого-соц. ин-т; Ред. Митина Л.М. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.
6. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005.

БЕЛАРУСКАЯ МОВА У ШКОЛЕ БУДУЧАГА

Е.И. Якимович

УО «ГОСШ № 45», г. Витебск

Паспрабуем запытаць у сваіх сяброў і знаёмых: “Што памятае сталы чалавек – былы вучань – пра ўрокі мовы ў школе?”. Шмат хто дасць такія адказы: “Памылкі”, “Старонкі сшытка, скрэсленыя чырвонай пастай”, “Дрэнные адзнакі”, “Страх перад дыктоўкай” і г.д. Звычайна згадваецца нешта адмоўнае, непрыемнае. Многія людзі вучаць мову толькі ў школе, і, напэўна, з гэтага часу ўзнікае і боязь перад чыстым аркушам паперы, жаданне больш ашчадна, асцярожна выказаць свае

думкі ў пісьмовай форме. Нашы вучні знаходзяцца ў зоне ўплыву адразу дзвюх блізкароднасных моў. Таму для іх дыферэнцыяцыя вусных і пісьмовых формаў кожнай з гэтых моў павінна быць не толькі зразумелай, але асэнсаванай дастаткова глыбока. Вядома, гэта патрабуе шмат часу і намаганняў. Моўныя веды таксама набываюцца на працягу ўсяго жыцця: удасканалваецца розум –удасканалваецца пошук больш дакладных сродкаў выяўлення думкі. На жаль, наш прагматычны час усё больш жорстка накладвае свае абмежаванні на працэс навучання: усё павінна рабіцца хутка, эфектыўна, у сціслыя тэрміны. І ўсё ж: “Хто дзяцей навучае, хай цярпенне мае”. Значную ролю ў школе будучага хочацца адвесці прадметам: беларускай мове і літаратуры. На маю думку, яны дапамагаюць вырашаць многія задачы, якія ставіць перад намі сучасная адукацыя.

Наконт сучаснага ўрока прытрымліваюся пункту погляду М. В. Жуковіча, дырэктара сярэдняй школы № 1 г. Бярозы. Такім я яго бачу і ў будучым. Хацелася б, каб на ўроку беларускай мовы і літаратуры ў далейшым не гублялася сакавітае беларускае слова настаўніка (а такая трывога з кожным годам чамусьці ўсё больш і больш узмацняецца). Бо дзе яшчэ сёння, вучань зможа пачуць і выказацца маналагічна на літаратурнай беларускай мове?

3-за недахопу часу і перагрузкі праграм па прадметах раней папулярны і эфектыўны пошукава-даследчы метады вывучэння тэарэтычнага матэрыялу практычна пачаў страчвацца, таму настаўнік сёння вымушаны на інфармацыйна-пошукавым этапе сучаснага ўрока зноў даваць гатовыя веды па пэўных лінгвістычных і літаратуразнаўчых тэмах. Лічу, што ў будучым трэба вырашыць праблему: як утрымаць перадавое набытае і не зрабіць крок назад у метадыцы выкладання?

Трэба прызнаць і той факт, што дзесяцібальная сістэма ацэнкі ведаў дала магчымасць вучню перайсці з класа ў клас з самымі нізкімі баламі, а гэта значыць, і з нізкім узроўнем інтэлекту. Таму, як сёння, так і ў будучым, любы ўрок павінен пачынацца з фарміравання ў школьнікаў матывацыі да навучання.

Сучасны ўрок беларускай мовы і літаратуры мне яшчэ бачыцца і з наяўнасцю ў кабінце самага звычайнага камп’ютара. З дапамогай прафесійна зробленай мультымедычнай прэзентацыі заняткі будуць не толькі дынамічнымі, але і больш эфектыўнымі. Пераканалася на ўласным вопыце, што выкарыстанне лінгвістычнай ці літаратурнай прэзентацыі дае высокі працэнт засваення школьнікамі праграмага матэрыялу. Нездарма гавораць у народзе: “Лепш адзін раз убачыць, чым сто разоў пачуць”. Спалучэнне традыцыйнага ўрока з інфармацыйна-камп’ютарнымі тэхналогіямі стане актуальнай неабходнасцю.

Пэўны час патрабуе пэўных інавацый. Калі такая работа вядзецца дзеля творчага пошуку, дзеля таго, каб з найменшымі часавымі і разумовымі затратамі дасягнуць пэўных вынікаў, яна сябе апраўдвае.

Калі ж выкарыстанне самых перадавых тэхналогій узводзіцца ў абсалют толькі з-за слаўтай “галачкі” (напрыклад, ледзь не ўсе настаўнікі павінны працаваць па дэльтан-тэхналогіі), то аб карысці падобнай прымушовай інавацыі можна і трэба спрачацца.

Кожны настаўнік – творца па сваёй сутнасці, чалавек, які здольны пераплаўляць ідэі, нават запазычаныя, на свой лад і густ, выкарыстоўваць іх у сваёй непаўторнай манеры, апрабаваць з класным калектывам, групай вучняў, якія таксама абсалютна індывідуальныя і непаўторныя. Таму, з ім пагаджаюся, што нельга дапускаць, каб тэхналогіі заклалі Асобу, усё роўна, настаўніка або вучня; нельга меркаваць аб рабоце педагога па наяўнасці або нават колькасці выкарыстоўваемых у паўсядзённай працы тэхналогій. Па сутнасці, тэхналогіі ж не з’явіліся самі па сабе. Проста працавалі паспраўднаму творчыя людзі, а з іх вопыту былі зроблены адпаведныя вывады, іх набыткі расклаў па палічках чалавек з тэхнічным складам розуму, і стыль “тэхна” запанаваў у педагогіцы. Як і ў любой сітуацыі, тут можна знайсці станоўчыя і адмоўныя моманты. Плюс, несумненна ў тым, што пры жаданні або неабходнасці не трэба вынаходзіць веласіпед, а пра мінусы ўжо было сказана. Школа – не прадпрыемства, у ёй павінны працаваць педагогі, а не тэхнолагі. Вось і праблема, якую вырашыць школа будучага.

Пажадана, каб настаўнікі-філолагі не забывалі адводзіць пэўны час і на самастойную пазнавальную дзейнасць нашых вучняў, выпрацоўвалі і ўдасканалвалі ў іх культуру працы з кнігай, інтэрнэтам. Бясспрэчна і яшчэ адна думка наконт эфектыўнасці сучаснага ўрока ў школе. Яе можна выказаць словамі слаўтага нямецкага паэта Гётэ: “Калі хочаш зразумець паэта, наведай яго радзіму”. Гэта быў бы ідэальны варыянт.

У будучым, мне здаецца, настаўніку беларускай мовы і літаратуры трэба будзе вырашаць важную праблему. Згодна з настаўніцай сярэдняй школы № 2 г. Нароўлі А. П. Гайкевіч, якая выказалася пра сірочае становішча прадметаў сярод вучэбных дысцыплін у школе. Становішча вельмі крыўдна ад вучнёўскіх слоў, ды і не толькі вучнёўскіх, аб непатрэбнасці беларускай мовы як прадмета. Маўляў, вельмі многа часу займае яна ў школе, а вось практычнага прымянення ў дарослым жыцці няма. І зноў настаўнік вымушаны тлумачыць, што зямля наша беларуская, што мы ўсе жывём на гэтай зямлі, што яна дае нам жыццё і сродкі існавання. Няхай не ўсе сучасныя дзеці беларускую мову любяць, але паважаць яе павінны. І тут хацелася ўгадаць словы, якія належаць нашаму пісьменніку Ф. І. Сіўко. У час сустрэчы адзін з маіх вучняў, з пісьменнікам, выказаў жаданне гаварыць па-беларуску ў паўсядзённым жыцці і звярнуўся з парадай да Франца Іванавіча. Той жа даў такую параду: “Палюбі мову і не бойся гаварыць на ёй. Больш чытай, і ў цябе не ўзнікне праблем з вымаўленнем”.

Яшчэ ў 17 стагоддзі Я. А. Каменскі адзначаў, што правільна вучыць моладзь – гэта не значыць убіваць у галовы сабраную з аўтараў

сумесь слоў, выказаў, думак, а гэта значыць – раскрываць здольнасць разумець рэчы, каб менавіта з гэтай здольнасці, быццам з жывой крыніцы, пацяклі ручайкі (веды). І трэба далей вырашаць задачу – накіраваць вучня, навучыць яго разумець матэрыял, разбірацца ў ім, каб вучань не быў пасіўным слухачом, каб ён меў права выбару інфармацыі і выхаду на гэту інфармацыю.

На беларускай зямлі ёсць нямала духоўных і гістарычных каштоўнасцей, да якіх мы ставіліся па-герастратаўску. У іх ліку і фальклор, які з’яўляецца не толькі летапісам і філасофіяй народа, але і скарбніцай этнічнай і родавай памяці. Нельга не пагадзіцца з Васілём Віткам – патрыярхам дзіцячай літаратуры, вядомым педагогам, – што на працягу стагоддзяў фальклор не толькі песня і казка, але і аснова этычна-эстэтычных уяўленняў народа, яго маральны кодэкс, мудрасць выхавання і навучання, яго адзіная акадэмія. Традыцыйная народная творчасць паўстае перад сучаснікамі як каштоўнасць, падмурак нацыянальнай культуры, этнічнай своеасаблівасці беларускай культуры і мовы. І не магу не пагадзіцца з Л. Л. Ражковай, выкладчыцай Беларускага ўніверсітэта культуры, якая сцвярджае: “Тое, што сёння часта прэзентуецца як фальклор на занятках у школе і іншых установах адукацыі, фальклорам на самай справе не з’яўляецца. Узоры фальклорнай спадчыны разглядаюцца ці як музейныя экспанаты, ці як формы баўлення вольнага часу, але не як частка сямейнага і сацыяльнага жыцця. Як вядома, каштоўнасці арыентацыі не могуць быць сфарміраваны шляхам простага перадачы пэўнай інфармацыі ад суб’екта да аб’екта, так, як засвойваюцца веды (М.С. Каган). Яны ўсведамляюцца чалавекам у працэсе яго міжасобных зносін, шляхам эмацыянальнага перажывання, а не лагічнага разумення і запамінання, у ходзе актыўнага ўдзелу ў жыцці грамадства, паўсядзённым і святочным, нараджаліся асаблівыя адносіны да жыцця, да ўсяго жывога, што існуе разам з чалавекам. У той жа час пачуццё любові да зямлі, на якой жылі і працавалі продкі, адзіная мова спрыялі таму, што чалавек уяўляў не толькі сваё месца ў этнічнай супольнасці, але і месца свайго народа сярод такіх жа этнічных згуртаванняў, што спрыяла фарміраванню нацыянальнай самасвядомасці. Нормы паводзін, спосабы ўзаемадзеяння людзей засвойваліся асобай непасрэдна ў працэсе яе фальклорнай дзейнасці. У свядомасці сялян фальклор ніколі не асацыяваўся ні з спецыяльнай выхаваўчай сістэмай, ні з эстэтызацыяй свайго быту. Гэта спосаб жыцця, і таму выхаваўчую функцыю фальклору немагчыма разглядаць у адрыве ад яго іншых функцый і шматлікіх сувязей з жыццём. Што трэба зрабіць, каб фальклор усё ж такі знайшоў сваё месца ў педагагічных сістэмах сучаснасці? Вось яшчэ адно пытанне, якое будзе імкнуцца вырашаць школа будучага.

Каб школа ў будучым не захлынулася ад таго шквалу праблем, якія яна павінна вырашыць, трэба спрабаваць змяніць што-небудзь зараз усем разам: настаўнікам, вучням і іх бацькам.

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА

О.В. Яковицкая

Научный руководитель –
преподаватель **Г.С. Азаренок**

Человек живет среди людей и осуществляет свою жизнедеятельность через общение с другими людьми. Общение – многоаспектный и многоплановый процесс формирования, обеспечения и реализации межличностного и межгруппового контакта, который обусловлен необходимостью организации осуществления и поддержания совместной деятельности людей. Общение также рассматривается как активность человека, осуществление которой опосредованно другим человеком, которая описывается термином «взаимодействие» [1, с.78-80]. Для эффективного взаимодействия необходимо присутствие такого важного фактора как эмпатия, который помогает правильно понимать и воспринимать партнера и самого себя. Развитие эмпатии сопровождает личностный рост и становится одним из его ведущих признаков. Огромная значимость эмоциональных отношений между людьми делает их предметом самого пристального внимания со стороны различных наук [2, с.3-6].

Углубленное понимание закономерностей эмоциональных отношений, становится одним из условий обеспечения всестороннего развития личности. Эмпатия – умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживание других людей [3, с.100-101]. Чем более высока у человека способность к эмпатии, тем более он будет стремиться к общению, и тем лучше будет происходить этот процесс. Проявление эмпатии в общении представляет собой понимание не только сказанного, но и вчувствование в скрытый смысл произнесенного, в его внутренний мир, эмоциональное состояние собеседника. Для эффективного взаимодействия в процессе общения, понимания, лучшего формирования учебно-воспитательного процесса, между педагогом и учениками этот фактор должен присутствовать. Характер взаимодействия педагога и ученика, а также результаты их совместной деятельности, напрямую зависят от того, как они отражают и понимают облик, поведение и возможности друг друга. Однако не всегда можно понять в процессе общения своего собеседника, не зная его намерений, мыслей, чувств, желаний, идей, действий и т.д. Именно с учетом индивидуальных особенностей, а в частности способности к сопереживанию, можно сделать процесс общения наиболее эффективным.

Для установления взаимодействия в процессе общения между педагогом и учеником было проведено исследование по выявлению уровня эмпатийных тенденций с помощью методики И.М. Юсупова «Исследова-

ние уровня эмпатийных тенденций» [4, с.251-259]. Данная методика позволяет исследовать эмпатию, т.е умение поставить себя на место другого человека и выявить способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Эта методика может применяться как в отношении детей подросткового возраста, так и взрослых людей. Исследование проводилось на базе УО «Государственная общеобразовательная Ковалевская базовая сад – школа» Лиозненского района. Диагностическое обследование проводилось в течение одного дня. Обследовались ученики 8-го класса и их классный руководитель. В ходе исследования были получены результаты, которые показали, что у данной выборки присутствуют разные уровни эмпатии. Ни у одного из обследуемых учеников нет очень высокого и очень низкого уровней эмпатии.

Большинство обследуемых детей имеют средний и низкий уровни развития эмпатии. Результаты по среднему уровню составляют от общего количества выборки 60%. Люди с таким уровнем в межличностных отношениях более склонны судить о других, об их поступках, чем доверять своим личным впечатлениям. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами. При излишнем излиянии чувств собеседника, могут терять терпение. Такие люди затрудняются прогнозировать развитие отношений между другими людьми, поэтому случается, что их поступки бывают неожиданными. Они предпочитают деликатно высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. У таких людей нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию других людей. Низкий уровень эмпатии имеют 40 % обследуемых. Люди с таким уровнем имеют большие затруднения в установлении контактов с окружающими; неуютно чувствуют себя в шумной компании; отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не общению с людьми. У таких людей мало друзей, а те, кто есть ценятся больше за свои качества, ясный ум, за отзывчивость и чуткость. Часто таким людям не уделяется внимание, и они чувствуют свою отчужденность. Классный руководитель имеет высокий уровень эмпатии. Для этого уровня характерна большая чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушие и склонность все прощать; неподдельный интерес к людям; эмоциональность, отзывчивость, душевность, общительность; быстрое установление контактов и нахождение общего языка; предотвращение конфликтов и нахождение компромиссных решений; предпочтение работать с другими людьми и необходимость социального одобрения в действиях.

Результаты исследования показали, что взаимодействие и взаимовлияние в процессе общения между учениками и их классным руководителем сложилось. Средний уровень указывает на то, что уже построены открытые и доверительные взаимоотношения между учениками и педагогом, которые обеспечивают наибольшее понимание и тем самым повышают успешность процесса общения, с учетом такого важ-

ного фактора, как эмпатия. Однако наличие низкого уровня у детей показывает, что процесс общения педагога и ученика не всегда складывается эффективно. Вместе с тем, учитель, имея высокий уровень эмпатии, помогает детям понять основную суть процесса общения, расположить их к себе, тем самым приблизить их к сотрудничеству с ним. Именно благодаря этому сотрудничеству и формируются доверительные отношения, которые не только повышают уровень эмпатии, но и делают процесс общения более эффективным. Необходимым условием для возникновения этого компонента является не только гуманное отношение в целом, но и наличие симпатии к объекту сопереживания.

Таким образом, эмпатия выступает как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности и задушевности в процессе общения.

Список цитированных источников

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов на Дону: «Феникс», 1997. – 480 с.
2. Андреева, Г.М. Общение и межличностные отношения / Г.М. Андреева. – М.: «Академия», 1999. – 275 с.
3. Лопсан, И.И. Социально-педагогические аспекты эмпатии личности / И.И. Лопсан // Журнал прикладной психологии. – 2003. – №5. – С. 100-103.
4. Ротанова, Н.Б. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие / Н.Б. Ротанова. – М.: Изд-во «Флинта», 2000. – 264 с.

ДОМИНИРУЮЩИЕ РОЛЕВЫЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Е.В. Янченко

Научный руководитель –
старший преподаватель **Е.П. Милашевич**

Проблемы девиантного поведения подростков и исследование психологических аспектов этого явления имеют свои особенности и динамику развития. Процессы разрушения родительской семьи, сопровождающиеся существенными изменениями традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних, противоречия между субъективным стремлением подростков к самостоятельности и объективным сужением ее реальных границ с помощью мер, применяемых институтами социализации, противоречия между духовными и материальными потребностями подростков и реальными возможностями их удовлетворения – все эти процессы и явления применительно к подросткам создают на макроуровне негативные условия для их жизни и воспитания и тем самым могут способствовать поведенческим девиациям.

С позиций самого подростка поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, считается “нормальным”, отражает стремле-

ние к приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного. Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта, изменчивости поведения и, следовательно, жизнеспособности и развитию человеческого общества. С этих позиций отклоняющееся поведение естественно и необходимо. Не случайно Х. Ремшмидт отмечает, что в период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением.

Придерживаясь мнения М.Ю. Кондратьева, О.Б. Крушельницкой, Н.И. Озарецкого, девиантом можно назвать того подростка, который не просто одноразово и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение”, носящее социально-негативный характер. И так, девиантное – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Вхождение во взрослость, в мир взрослых, освоение норм и получение прав, как проявление социализации полагают не только принятие растущего человека в социум в качестве активного члена или фиксации его уровневого развития, но и осмысление им себя в новом качестве, его идентификации и самоидентификации. Последние представляют собой сложный процесс, связанный с разными формами, характером и уровнем самоопределения, самоотношения. Э.В. Сайко, говоря об идентификации, утверждает, что она предшествует всем формам определения и самоопределения индивида, выражает объективную потребность приобщения к обществу как к реальной среде своего существования и одновременно определения в ней. Также указывает на идентификацию как «обязательный структурный компонент процесса развития-саморазвития индивида». Учёный рассматривает идентификацию как особый социальный феномен, как «постоянно существующий, утверждающийся, расширяющийся и углубляющийся процесс в жизни человека, постоянно обозначающий его для себя и для других».

С целью выявления ведущих ролевых самоидентификаций подростков с девиантным поведением было проведено исследование, в котором участвовал 41 респондент в возрасте 14-15 лет. В своем исследовании мы использовали тест Макнартленда «Кто я?». Использование этой методики основывалось на рассмотрении личности, как системы отношений, в частности, отношения к самому себе. В соответствии с проблематикой исследования были изучены следующие критерии самоидентификации: личностные характеристики, социальная принадлежность, критерий самоидентификации с семьей, самоидентификации по полу, самоидентификации с деятельностью по интересам, самоидентификации эмоциональных проявлений и идентификации с физическими данными. Интерпретация проводилась в двух направлениях: количественный и качественный анализ.

Результаты исследования мы получили следующие:

Количество ответов на данный вопрос у различных респондентов варьировало от 15 до 20 ответов (среднее составило 18 ответов). Участники исследования указали наибольшее количество личностных характеристик – 173 категории (внимательный, веселый, умный, скромный, спокойный, ответственный, примерный, активный, легкомысленный, ленивый, обаятельный, талантливый, строгий, добродушный). Среди высказываний были использованы как положительные, так и отрицательные категории. Количество положительных характеристик (умный, трудолюбивый, добрый, отзывчивый, ответственный, хороший, умный, счастливый, талантливый, аккуратный) превышает количество отрицательных характеристик (тупой, некрасивый, жадный, дурак, алкоголик, скотина, эгоистичный, ленивый, невнимательный).

Подростки использовали в своих ответах категории социальной принадлежности (белорус, гражданин, пионер, член БРСМ, оршанец). 25 участников в качестве своей характеристики использовали общечеловеческие категории (человек, личность), причем у 10 подростков эта категория занимает ведущую позицию. Респонденты в своих анкетах указали 90 категорий самоидентификации с деятельностью по интересам (рыбак, турист, танцор, теннисист, математик, спортсмен, баскетболист, футболист), 39 критериев самоидентификации с семьей (сын, брат, сестра, внук, дочь), 20 характеристик идентификации с физическими данными (сильный, мускулистый, выносливый).

Небольшое количество гендерно маркированных самоопределений (12 характеристик) указывает на то, что гендерная идентичность не занимает ведущее положение в структуре Я-концепции личности. 6 девушек, участвовавших в исследовании, в качестве своих характеристик указали личностные черты, стереотипно связанные с образом мужчины и 2 девушки указали личностные черты, традиционно приписываемые образу женщины. Необходимо отметить, что один молодой человек указал среди характеристик личностные черты, которые стереотипно приписываются образу женщины, и ни один молодой человек не указал ни одной характеристики, которые стереотипно приписываются образу мужчины.

Таким образом, в качестве доминирующих ролевых идентификаций подростков с девиантным поведением выступают прежде всего личностные характеристики, категории идентификации с деятельностью по интересам, категории самоидентификации с семьей.

Список цитированных источников

1. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Академический Проект: Трикста, 2005. – 334 с. – (Психологические технологии).
2. Самыгин, П. С. Девиантное поведение молодежи : учеб. пособие для студ. вузов / П. С. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 441 с. – (Высшее образование).
3. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 444 с.

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА СУПРУГОВ

Е.А. Яшина

Научный руководитель –
старший преподаватель **В.А. Каратерзи**

В каждом социуме, в соответствии с его нормами и правилами существует понятие брака, семейных или брачных отношений. В соответствии с этим выделяют определенные стили взаимоотношений, особенности межличностных отношений в семье, которые в свою очередь зависят от личностных качеств супругов. Современный брак основывается на совместимости современных людей как личностей. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание [1]. Ведь для того чтобы возникла настоящая семья, супруги должны осознавать важные семейные ценности и самое главное понимать, что нужно для того, чтобы сделать семью счастливой [2].

Объективные обстоятельства жизнедеятельности супругов, их межличностные особенности, влияют на благополучие брака через их личностные качества, которые определяются взаимной удовлетворенностью взаимоотношениями друг с другом. В связи с этим интерес вызывает проблема особенностей межличностных отношений в семье, связанные с личностными свойствами супругов. Этой проблеме посвятили свои исследования (В.Б. Голофаст, А.М. Кириллова, П.И. Федосеев, А.Г. Харчев). Исследование супружеских взаимоотношений, весьма затруднено, так как это область сугубо личной и интимной жизни человека. Время не стоит на месте, наша жизнь меняется, меняются ее темп, приоритеты, ценности, а с ними меняются и отношения между мужчиной и женщиной. Современные мужчины и женщины стремятся найти партнера, который не только был бы для них опорой в жизни, но и удовлетворял бы их эмоциональные, духовные и интеллектуальные потребности. Одним словом, миллионы людей пытаются отыскать родственную душу, обрести любовь и счастье, они хотят не просто вступить в брак, а мечтают о партнере, любовь которого со временем только крепнет.

Каждая семья представляет собой малую социально-психологическую группу, которая складывается на основе глубоко интимных и доверительных отношений между супругами. Её социальная активность, структура, нравственно-психологическая атмосфера зависят не только от общих условий и закономерностей, но и от тех специфических обстоятельств, в которых семья формируется, живёт и функционирует. Среди этих обстоятельств – уровень образования и культура членов семьи, материальное положение, традиции и ценности, которых они придерживаются и на которые ориентируются в своих жизненных планах и устремлениях, нравствен-

ные убеждения супругов, от которых во многом зависит способность семьи к консолидации и сплочению. Все эти обстоятельства неизбежно накладывают отпечаток на характер отношений в семье, определяют конкретную специфику семейных отношений. Так, личные качества супругов, характер взаимоотношений между ними определяют облик семьи и являются важным для создания нравственно-психологической атмосферы в семье.

Отношение к браку и семье претерпело в процессе исторического развития множество метаморфоз. Для нас важно, что структура супружества не остается неизменной. Организация и концепции брака обнаруживают весьма значительные различия, а семья создается по различным основаниям. Отношения супругов в браке основываются на четырех стилях взаимоотношений: при агрессивном стиле взаимоотношений ссоры, разногласия. Для ригидного стиля взаимоотношений характерно неуважение и эгоистичность. Гармоничный стиль обязывает к пониманию и любви. Конструктивно-создающий стиль указывает на проявление заботы, взаимоуважения и доверительных отношений.

Объект исследования: межличностные отношения супругов.

Предмет исследования: взаимосвязь межличностных отношений в семье с личностными свойствами супругов.

Цель: определить взаимосвязь особенностей межличностных отношений в семье с личностными свойствами супругов.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между типом межличностных отношений и свойствами личности как.

Описать взаимосвязь особенностей межличностных отношений в семье с личностными свойствами супругов.

Методы исследования: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика диагностики степени выраженности личностных свойств Айзенка – EPQ; методы математической обработки данных (описательная статистика, корреляционный анализ).

С целью изучения и анализа особенностей межличностных отношений супругов и их определенных личностных свойств, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей межличностных отношений супругов в связи с их личностными свойствами. С этой целью на группе испытуемых мы провели две методики – опросник Т. Лири (методика диагностики межличностных отношений) и методика Айзенка – EPQ (для диагностики степени выраженности личностных свойств). Взаимосвязь между межличностными отношениями в семье и выраженностью различных личностных свойств, выявлялась нами с помощью корреляционного анализа данных (коэффициента корреляции Пирсона).

На основании результатов проведенного исследования, мы можем утверждать, что позиция доминирование-агрессивность (авторитарный тип) – выражена у 50% мужчин, подчинение – дружелюбие (подчиняемый тип) – у 20% и доминирование – дружелюбие (альтруистический тип) – у 20%,

Это свидетельствует о том, что мужчины предпочитают доминировать в отношениях, предпочитают независимость, но также не забывают про ответственность, симпатию и заботу по отношению к другим людям.

У женщин лидируют такие позиции как доминирование-агрессивность (авторитарный тип) – у 30%, и доминирование-дружелюбие (альтруистический тип) – у 40%. Следовательно, вывод, что женщины более дружелюбны в отношениях с другими людьми.

По результатам корреляционного анализа обнаружена статистически достоверная взаимосвязь между агрессивностью и нейротизмом ($r = 0,480$; $p \leq 0,05$). Связь носит прямо-пропорциональный характер, что свидетельствует о том, чем больше преобладание агрессивного типа в отношениях, тем больше будет проявляться такое свойство личности как нейротизм. Следовательно, в таких отношениях будет доминировать тревожность, ригидность, агрессивность, соответственно супруги будут требовательными, непримиримыми и раздражительными. А значит, в такой семье никогда не будет гармонии и взаимопонимания. По остальным показателям корреляционного анализа статистической взаимосвязи обнаружено не было. Таким образом, существует взаимосвязь между агрессивным типом межличностных отношений и таким свойством личности как нейротизм.

Данные, полученные в ходе проведенного исследования, могут применяться психологами школ, педагогами при работе по формированию представлений старшеклассников о семье и браке, молодых людей готовящихся вступить в брак.

Список цитированных источников

1. Джеймс, М. Мужчины и женщины / М. Джеймс // Брак и любовь [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.lj-man-woman.mindmix.ru/370.htm> – Дата доступа: 16.10.2009.
2. Семья и общество // Психология семьи [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.psychology.indexseattle.com/4070738.html> – Дата доступа: 16.10.2009.

Репозиторий ВГУ